



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Πρόσβαση Ατόμων με Προβλήματα Όρασης στην Εκπαίδευση στην
Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό**



**Πτυχιακή εργασία της
Ευαγγελίας Στεργίου
Α.Μ.: 1006059**

**Α΄ Επιβλέπων: Κος Αργυρόπουλος Βασίλειος
Β΄ Επιβλέπουσα: Κα Παντελιάδου Σουζάνα**

ΒΟΛΟΣ 2010

Ευχαριστίες

Η συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας αποτέλεσε την μοναδική ευκαιρία αφενός να εμβαθύνω περισσότερο στο ερευνούμενο θέμα και αφετέρου να συναντήσω και να συνεργαστώ με ανθρώπους, οι οποίοι επηρέασαν την σκέψη μου, την οπτική μου και την στοχοθεσία μου για μια σειρά θεμάτων. Τους ανθρώπους αυτούς αισθάνομαι την μεγάλη ανάγκη να ευχαριστήσω.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κύριο Αργυρόπουλο που δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη της παρούσας πτυχιακής. Οι συμβουλές του και η καθοδήγησή του ήταν πολύτιμη σε κάθε στάδιο της εργασίας. Πάντα υπομονετικός και με καλή διάθεση ήταν εκεί για να με βοηθήσει όταν αντιμετώπιζα δυσκολίες, να μου δώσει ιδέες όταν οι δικές μου αποδεικνύονταν ανεπαρκείς, να διορθώσει τα κείμενά μου προκειμένου να δομήσουν σωστά την εργασία μου, να καθησυχάσει τα άγχη και τις αγωνίες μου και να με ενθαρρύνει καθ' όλη την εξέλιξη της προσπάθειάς μας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παντελιάδου για την τιμή που μου έκανε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη του συλλόγου Μάγνητες τυφλοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς και τον πρόεδρο του συλλόγου κύριο Λάμπρο Παρασκευά, ο οποίος μας αντιμετώπισε θετικά και υποστηρικτικά από την πρώτη στιγμή της ερευνητικής μας προσπάθειας. Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα που χωρίς να με γνωρίζουν δέχτηκαν ανεπιφύλακτα και με υπομονή να μου μιλήσουν και να συνεργαστούν μαζί μου, να μου μεταφέρουν τις εμπειρίες, τις αγωνίες και τις ελπίδες τους. Χωρίς τη δική τους συμβολή η εργασία αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί ποτέ. Η στάση τους και η συμπεριφορά τους καθώς και η επαφή μου μαζί τους αποτέλεσε μια πολύτιμη εμπειρία για μένα.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αγάπη τους, την στήριξή τους και την ενθάρρυνσή τους όλα αυτά τα χρόνια αλλά και κατά την συγγραφή της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα να ευχαριστήσω και τους φίλους μου που για την υποστήριξη και την υπομονή τους.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους και τις φίλες μου στο πανεπιστήμιο για την φιλία τους, την ενίσχυση και τις συμβουλές τους όλο αυτό το διάστημα της συγγραφής της εργασίας μου..

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.

1.1.: Εισαγωγή.....	8
1.2.: Η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	9
1.3.: Η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	13
1.4.: Η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό για άτομα με χαμηλή όραση.....	16
1.5.: Νομοθεσία για την κινητικότητα και τον προσανατολισμό.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ.

ΜΕΡΟΣ Α: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

2.1.: Εισαγωγή.....	21
2.2.: Μοντέλα προγραμμάτων σπουδών.....	21
2.3.: Οφέλη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό.....	24

ΜΕΡΟΣ Β: ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.4.: Εισαγωγή.....	28
2.5.: Το λευκό μπαστούνι.....	28
2.5.1.: Χαρακτηριστικά του μπαστουνιού.....	32
2.5.1.1.: Η άκρη του μπαστουνιού.....	33
2.5.1.2.: Η λαβή του μπαστουνιού.....	34
2.5.1.3.: Υψηλής ορατότητας μπαστούνι.....	35
2.5.2.: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μπαστουνιού.....	35
2.6.: Ο σκύλος-οδηγός.....	37
2.6.1.: Τι είναι ο σκύλος-οδηγός.....	38
2.6.2.: Υποχρεώσεις του σκύλου-οδηγού.....	38
2.6.3.: Υποχρεώσεις του ιδιοκτήτη του σκύλου.....	40
2.7.: Ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης.....	42

2.7.1.: Λειτουργία.....	44
2.7.2.: Κατηγοριοποίηση ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης.....	44
2.8.: Βοηθήματα προσανατολισμού.....	52
2.8.1.: Χάρτες αφής.....	53
2.8.1.1.: Ειδικά χαρακτηριστικά χαρτών.....	54
2.8.2.: Μακέτες.....	55
2.8.2.1.: Ειδικά χαρακτηριστικά μακετών.....	55
2.8.3.: Λεκτικά βοηθήματα.....	55
2.8.3.1.: Ειδικά χαρακτηριστικά λεκτικών βοηθημάτων.....	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

3.1.: Εισαγωγή.....	61
3.2.: Συμμετέχοντες.....	62
3.3.: Μέθοδος.....	63
3.4.: Ερευνητικό σχέδιο.....	66
3.5.: Άξονες συνεντεύξεων.....	66
3.6.: Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

4.1: Εισαγωγή.....	69
4.2.: Κατηγορίες-υποκατηγορίες.....	69
4.2.1.: Άτομο.....	69
4.2.2.: Σχολείο.....	78
4.2.3.: Σύλλογοι τυφλών.....	81
4.2.4.: Οικογένεια.....	83
4.2.5.: Κρατικές υπηρεσίες.....	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5. 1 Εισαγωγή.....	92
5.2.: Σχολικό πλαίσιο.....	92
5.3.: Οικογενειακό πλαίσιο.....	93
5.4.: Κέντρα εκπαίδευσης και ιδρύματα.....	94

5.5.: Σύλλογοι τυφλών.....	95
5.6.: Προσωπικότητα του ατόμου.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Εισαγωγή.....	103
6.2 Προτάσεις.....	103

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....107

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΕΙΚΟΝΕΣ

Διάγραμμα 1: επίπεδο κινητικότητας.....	71
Διάγραμμα 2: επάρκεια προγραμμάτων εκπαίδευσης στην κινητικότητα.....	72
Διάγραμμα 3: συμβολή εκπαίδευσης στις μετακινήσεις.....	73
Διάγραμμα 4: αιτίες μη λήψης εκπαίδευσης στην κινητικότητα.....	73
Διάγραμμα 5: επιθυμία μη εκπαιδευμένων για εκπαίδευση στην κινητικότητα.....	74
Διάγραμμα 6: επίπεδο ενημέρωσης για θέματα κινητικότητας.....	75
Διάγραμμα 7: πηγές πληροφόρησης για θέματα κινητικότητας.....	76
Διάγραμμα 8: επιθυμία ενημέρωσης για εξελίξεις σε θέματα κινητικότητας.....	77
Διάγραμμα 9: εκπαίδευση στην κινητικότητα και αλληλεπίδραση με βλέποντες.....	78
Διάγραμμα 10: ενημέρωση από το σχολείο για θέματα κινητικότητας.....	79
Διάγραμμα 11: παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα από το σχολείο.....	79
Διάγραμμα 12: συνθήκες φοίτησης συμμετεχόντων στο γενικό σχολείο.....	80
Διάγραμμα 13: παροχή ενημέρωσης σε θέματα κινητικότητας από το σύλλογο τυφλών.....	81
Διάγραμμα 14: εκτιμήσεις συμμετεχόντων για το ενδιαφέρον των μελών του συλλόγου για θέματα κινητικότητας.....	82
Διάγραμμα 15: εκτιμήσεις συμμετεχόντων για τον αριθμό εκπαιδευμένων μελών.....	83
Διάγραμμα 16: άποψη οικογένειας για θέματα κινητικότητας.....	84
Διάγραμμα 17: άποψη ευρύτερου περιβάλλοντος για θέματα κινητικότητας.....	85
Διάγραμμα 18: αναζήτηση εκπαίδευσης στην κινητικότητα από την οικογένεια.....	86
Διάγραμμα 19: συμμετοχή οικογένεια στην εκπαίδευση του μέλους της.....	87
Διάγραμμα 20: μορφή στήριξης οικογένειας προς το μη εκπαιδευμένο μέλος της...88	
Διάγραμμα 21: υπεύθυνος για την παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα.....	91

Εικόνες 1, 2, 3: συσκευές ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης τύπου 1.....	45-46
Εικόνες 4, 5, 6: συσκευές ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης τύπου 2.....	48-49
Εικόνες 7, 8: συσκευές ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης τύπου 3.....	50
Εικόνα 9: συσκευή ηλεκτρονικού βοηθήματος κίνησης τύπου 4.....	52
Εικόνα 10: βοηθήματα προσανατολισμού - χάρτες αφής.....	57
Εικόνα 11: βοήθημα προσανατολισμού – μακέτα.....	58
Εικόνα 12: βοήθημα προσανατολισμού – οπτικο-απτικός χάρτης.....	59
Εικόνα 13: βοήθημα προσανατολισμού – απτικός χάρτης.....	60

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όλα τα άτομα που δεν έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης θεωρούν ως δεδομένο και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, τη δυνατότητα υλοποίησης κάποιου ταξιδιού ή γενικότερα κάποιας μετακίνησης σε οποιαδήποτε κατεύθυνση και για οποιαδήποτε λόγο (ψυχαγωγικό ή επαγγελματικό). Όταν πρόκειται όμως για άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης, τότε η υλοποίηση αυτής της επιθυμίας ή απόφασης απαιτεί ειδικούς χειρισμούς και εκπαίδευση καθώς η έλλειψη οπτικών ερεθισμάτων αλλάζει εντελώς τις έννοιες της κινητικότητας και του προσανατολισμού με τον τρόπο που ισχύουν για τους βλέποντες και συνακόλουθα επηρεάζει και την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Η αδυναμία του ατόμου με προβλήματα όρασης να κινηθεί στο περιβάλλον του ανεξάρτητα και να συμμετάσχει μαζί με τους συνανθρώπους του σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής και δραστηριότητας, σταδιακά μπορεί να το οδηγήσει σε κοινωνική, ψυχολογική και οικονομική απομόνωση. Ο Koestler (1976) στο βιβλίο του «The Unseen Minority: Asocial History of Blindness in the United States» επισημαίνει ότι «η απώλεια της δυνατότητας να κινούμαστε ελεύθερα και με ασφάλεια είναι σίγουρα η μεγαλύτερη αποστέρηση που επιφέρει η τύφλωση». Κατά συνέπεια, τα προγράμματα κινητικότητας, προσανατολισμού και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης αναδεικνύονται απαραίτητα για τα άτομα αυτά και η παροχή τους από την πολιτεία θα έπρεπε να είναι δεδομένη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν γεννήθηκαν εύλογα τα ερωτήματα για την πρόσβαση των ατόμων με προβλήματα όρασης της τοπικής μας κοινωνίας στην συγκεκριμένη εκπαίδευση. Πόσο σημαντική θεωρούν την εκπαίδευση στην κινητικότητα τα άτομα με προβλήματα όρασης; Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης στην κινητικότητα; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την πρόσβαση στην συγκεκριμένη εκπαίδευση; Επομένως το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι η διερεύνηση των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στις επιλογές των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης για συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού.

Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην εκπαίδευση στην κινητικότητα έχει απασχολήσει την βιβλιογραφία αλλά και την έρευνα σε διεθνές επίπεδο. Το επίπεδο εκπαίδευσης στην κινητικότητα καθώς και ο αριθμός

εκπαιδευμένων ατόμων αποτελεί ένδειξη για την στάση και τις αντιλήψεις της ίδιας της κοινωνίας τόσο για την συγκεκριμένη εκπαίδευση όσο και για την αναπηρία.

Στη συνέχεια γίνεται σύντομη περιγραφή των κεφαλαίων που συγκροτούν την παρούσα εργασία αναφέροντας τα βασικά τους σημεία.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, διαχωρίζοντας την εξέλιξη αυτή προ και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Επίσης στο κεφάλαιο αναφέρεται η εξέλιξη της συγκεκριμένης εκπαίδευσης και για την ομάδα των ατόμων με μερική όραση, καθώς και τα σημεία σταθμοί στην νομοθεσία για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό.

Το Δεύτερο Κεφάλαιο έχει χωριστεί σε δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζονται εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν την κινητικότητα και ειδικότερα τα μοντέλα προγραμμάτων σπουδών και τα οφέλη από την λήψη της προαναφερθείσας εκπαίδευσης για το άτομο με προβλήματα όρασης. Στο δεύτερο μέρος παραθέτονται οι τρόποι εκπαίδευσης στην κινητικότητα, που είναι το λευκό μπαστούνι, ο σκύλος οδηγός, ο άνθρωπος συνοδός και τα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης. Για τον κάθε τρόπο αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη χρήση του.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας. Ειδικότερα παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, η μέθοδος, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η αιτιολόγηση των συγκεκριμένων επιλογών. Τέλος γίνεται η παρουσίαση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο γίνεται η καταγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο ακολουθεί η εστίαση στα σημαντικότερα ερευνητικά ευρήματα και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος στο Έκτο Κεφάλαιο γίνεται η παράθεση προτάσεων που η εφαρμογή τους θα μπορούσε να συνεισφέρει στην επίλυση των προβλημάτων των ατόμων με προβλήματα όρασης αναφορικά με την εκπαίδευση στην κινητικότητα αλλά και ευρύτερα με την αντιμετώπιση της αναπηρίας τους από την κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

1.1 Εισαγωγή

Η δυνατότητα εξερεύνησης του περιβάλλοντος και μετακίνησης σ' αυτό με ασφάλεια και αυτονομία συνιστά καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο και την ποιότητα της ζωής του ατόμου καθώς και για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της ικανότητας κινητικότητας και προσανατολισμού είναι βασική για την εξέλιξή μας και διαμορφώνεται μαζί μας με την πάροδο του χρόνου. Η συγκεκριμένη ικανότητα και η ανάπτυξή της αποκτούν άλλη διάσταση όταν αναφερόμαστε στα άτομα με τύφλωση ή σοβαρά προβλήματα όρασης.

Στο χώρο της τύφλωσης ή των σοβαρών προβλημάτων όρασης ως προσανατολισμός ορίζεται η γνωστική διαδικασία της χρήσης των υπόλοιπων αισθήσεων προκειμένου να εδραιώσει κάποιος τη θέση του στο χώρο και η κινητικότητα ορίζεται ως η σωματική ικανότητα να κινηθούμε από το ένα μέρος στο άλλο (Hill & Ponder, 1976· Long & Hill, 1997). Μέσω του προσανατολισμού το άτομο μπορεί να γνωρίζει που βρίσκεται, που θέλει να πάει και πώς να πάει στον προορισμό του. Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται απ' όλους μας στις μετακινήσεις που πρέπει να κάνουμε τόσο σε γνωστά όσο και σε άγνωστα περιβάλλοντα. Η κινητικότητα δεν αφορά μόνο τη σωματική ικανότητα του βαδίσματος (ή στην περίπτωση των κινητικών προβλημάτων την μετακίνηση με αναπηρικό αμαξίδιο) κατά την μετακίνηση από ένα σημείο σε ένα άλλο, αλλά και όλες τις ικανότητες που χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα κατά τη βάδιση. Αυτές είναι οι τεχνικές χρήσης του μπαστουνιού, η στάση του σώματος και τους τρόπους βαδίσματος, η χρήση οπτικών συσκευών, οι τεχνικές για το ανέβασμα και κατέβασμα της σκάλας, η διάβαση του δρόμου και η χρήση των δημόσιων μέσων μεταφοράς (Fazzi, 2005).

Για τα άτομα με τύφλωση η ανάπτυξη της ικανότητας κινητικότητας και προσανατολισμού γίνεται με την κατάλληλη εκπαίδευση από ειδικευμένους δασκάλους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές για τα παιδιά με τύφλωση ή προβλήματα όρασης είναι σημαντική η ένταξη ενός προγράμματος κινητικότητας σε συνδυασμό με ολόκληρο το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα (Stone, 1995· Best, 1992). Στόχος ενός τέτοιου προγράμματος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων ώστε το άτομο να μπορεί να μετακινείται μόνο

του και περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κινητικών, αισθητικών, αντιληπτικών δεξιοτήτων (Best, 1992).

Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της κινητικότητας προσφέρεται με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους: α)τον ανθρώπινο οδηγό, β)το λευκό μπαστούνι, γ)τον σκύλο-οδηγό και δ)τα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης (Κουτάντος, 2005). Τα άτομα που χρήζουν της συγκεκριμένης εκπαίδευσης μπορούν να επιλέξουν έναν από τους παραπάνω τρόπους ή συνδυασμό κάποιων εξ' αυτών.

Η παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό είναι ένας συνδυασμός σωματικών και νοητικών λειτουργιών και δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούν άσκηση και εκπαίδευση πολλών χρόνων. Η προαναφερθείσα εκπαίδευση δεν ήταν κάτι το στατικό δεδομένου ότι οι στόχοι, οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα υλικά αυτής μεταβάλλονταν με την πάροδο του χρόνου καθώς μεταβάλλονταν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές απέναντι στην αναπηρία και ειδικότερα στα άτομα με τύφλωση.

Καταγράφοντας τα σημαντικότερα σημεία κατά την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα παρατηρούμε πως αυτή άρχισε να προσφέρεται σε οργανωμένη βάση μετά το 1900. Τρία είναι τα γεγονότα που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της προαναφερθείσας εκπαίδευσης: α)το μοντέλο του σκύλου οδηγού το 1929, β)η τεχνική του μπαστουниού στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της Διοίκησης Βετεράνων στην Αμερική το 1940 και γ)η παροχή της κινητικότητας και προσανατολισμού ως εξειδίκευσης από πανεπιστημιακό πρόγραμμα το 1959 (www.faculty.sfasu.edu). Έτσι μελετώντας την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό αυτή μπορεί να διακριθεί σε δύο βασικές περιόδους. Στην εκπαίδευση στην κινητικότητα πριν και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

1.2 Η Εκπαίδευση στην Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Η εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση και ειδικότερα η εκπαίδευσή τους στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό εξελίσσεται από την αρχαιότητα ως σήμερα και οι στόχοι και οι πρακτικές της καθορίζονται όχι μόνο από τις επιστημονικές γνώσεις της κάθε εποχής στον συγκεκριμένο τομέα αλλά και από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό καθεστώς της.

Κατά την αρχαιότητα τα άτομα με τύφλωση διαχωρίζονταν από την κοινωνία στην οποία ανήκαν είτε με την φυσική ή κοινωνική τους απόρριψη είτε με την απόδοση σ' αυτούς μια θέση σεβασμού (Kelley 1999). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή διαμορφώθηκαν δύο τάσεις, από τη μία η κοινωνική αντίληψη της απόρριψης των παιδιών που γεννήθηκαν με κάποια αναπηρία και την εγκατάλειψή τους να αποτελεί κοινό τόπο καθώς πίστευαν πως τα παιδιά αυτά δεν θα μπορούσαν να προσφέρουν τίποτα στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Επιπλέον στην περίπτωση που η τύφλωση εμφανίζονταν σε μεγαλύτερη ηλικία τότε το άτομο θα έπρεπε να περάσει τη ζωή του ως ζητιάνος μέσα στην φτώχεια και την χλεύη (Lowenfeld, 1975).

Η άλλη τάση ήταν αυτή του διαχωρισμού όμως με την απόδοση σεβασμού. Η περίπτωση αυτή αφορούσε ανθρώπους που έχασαν την όρασή τους σε μεγάλη ηλικία και έγιναν διάσημοι ποιητές, δικηγόροι, πολιτικοί, δάσκαλοι, για παράδειγμα ο Όμηρος, ο Τειρεσίας κ.α. Ωστόσο την εποχή αυτή της κυριαρχίας των αριστοκρατών ως άρχουσας τάξης, της αποδοχής της δουλείας, της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας θεσπίζεται στην Αθήνα από τον Σόλωνα ο πρώτος νόμος που παρείχε υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία. Σύμφωνα με το νόμο αυτό η πόλη παρείχε οικονομική βοήθεια σε άτομα που έχασαν την όρασή τους κατά τη συμμετοχή τους στον πόλεμο και αργότερα αυτή η οικονομική βοήθεια επεκτάθηκε σε όλους τους ανάπηρους.

Αργότερα με την επικράτηση του χριστιανισμού και ως το 18^ο αιώνα τα άτομα με αναπηρία, οι ηλικιωμένοι και τα ορφανά αντιμετωπίστηκαν με οίκτο, τάση για φιλανθρωπία και προστασία (Kelley, 1999). Αυτή η φροντίδα όμως δεν αφορούσε την παροχή εκπαίδευσης, επειδή ακόμα θεωρούνταν πως τα άτομα με τύφλωση δεν ήταν δυνατόν να εκπαιδευτούν. Έτσι για την περίθαλψη των ατόμων αυτών ιδρύθηκε τον πέμπτο αιώνα το πρώτο νοσοκομείο αποκλειστικά για τυφλούς κάπου κοντά στο Κιρ της Συρίας και στο οποίο διέμεναν τυφλοί ζητιάνοι. Το μεγαλύτερο και σημαντικότερο νοσοκομείο για τυφλούς ιδρύθηκε το 1254 από τον Λουδοβίκο ΙΧ στο Παρίσι για τους Σταυροφόρους που έχασαν την όρασή τους στη μάχη. Αξίζει να σημειωθεί πως τότε για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό καθώς «οι στρατιώτες σπρώχνουν ο ένας τον άλλο, και προκαλούν ο ένας στον άλλο μώλωπες καθώς δεν υπάρχει κανείς για να τους καθοδηγήσει» (Kelley, 1999).

Το παραπάνω καθεστώς στο χώρο της τύφλωσης στα ευρωπαϊκά κράτη διαφαίνεται να αλλάζει τον 17^ο με 18^ο αιώνα και να γίνονται ορατές οι συνθήκες που θα

επιτρέψουν την χειραφέτηση των ατόμων με τύφλωση καθώς τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ευρώπη επικρατεί η φιλοσοφία της ατομικής ανεξαρτησίας για όλους τους ανθρώπους. Έτσι ως τα μέσα του 18^{ου} αιώνα γινόταν αρκετές προσπάθειες για την εκπαίδευση παιδιών με τύφλωση, χωρίς όμως σε καμία να παρέχεται συστηματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Roberts, 1986). Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων θα αποτελέσει η επιστολή του Diderot το 1749 «Letter on the Blind for the Use of Those Who See», που βασίζονταν στην εμπειρία του ιδίου από τις συναντήσεις του με τρία άτομα με τύφλωση. Στην επιστολή αυτή διατυπώνει τις βάσεις της φιλοσοφίας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα με τύφλωση είναι πνευματικά επαρκή και ικανά να έχουν φυσιολογική ζωή.

Οι τρεις μεγαλύτεροι θεμελιωτές της εκπαίδευσης των ατόμων με τύφλωση είναι οι Valentin Häuy στη Γαλλία, Samuel Gridley Howe στις Ηνωμένες Πολιτείες και Johann Wilhelm Klein στην Αυστρία. Ο Valentin Häuy δημιούργησε το Ίδρυμα για νεαρά τυφλά άτομα (Institution des Jeunes Aveugles) το 1784 και στο οποίο γινόταν μελέτη μουσικής και απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, γραφής, ανάγνωσης και καθημερινών δραστηριοτήτων. Όμως το 1799 το ίδρυμα με απόφαση του Ναπολέοντα κλείνει χωρίς στο μεταξύ να έχει δομηθεί κάποια άλλη εκπαιδευτική δομή για τους μαθητές του ιδρύματος. Τα παιδιά που ζούσαν στο ίδρυμα στάλθηκαν σε οίκημα για τυφλούς ενήλικες το οποίο όμως δεν διέθετε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια ο Valentin Häuy μεταβαίνει σε άλλες χώρες της Ευρώπης για να συμβάλλει στη δημιουργία και άλλων οικοτροφείων για παιδιά με τύφλωση. Ο Samuel Gridley Howe που ήταν γνωστός παιδαγωγός παιδιών με τύφλωση στις Ηνωμένες Πολιτείες συμμετείχε στην ίδρυση του Ασύλου της Νέας Αγγλίας για τυφλούς (σημερινό Σχολή Τυφλών Perkins) το 1829. Ο Johann Wilhelm Klein εκδίδει το Εγχειρίδιο για την Εκπαίδευση των Τυφλών (Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden) και το οποίο χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση παιδιών με τύφλωση. Στο εγχειρίδιο περιγράφονται μέθοδοι εκπαίδευσης του σκύλου και του κατόχου του οι οποίες είναι παρόμοιες μ' αυτές που και σήμερα χρησιμοποιούνται.

Μολονότι όπως αναφέρθηκε έγιναν τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των παιδιών με τύφλωση, στα συσταθέντα ιδρύματα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν περιελάμβανε εκπαίδευση στην κινητικότητα και προσανατολισμό. Το αποτέλεσμα ήταν και πάλι τα παιδιά με τύφλωση να αντιμετωπίσουν σοβαρό πρόβλημα στην προσπάθεια μετακίνησής τους και προκειμένου να υπάρξει μερική έστω διευθέτηση του προβλήματος, στην αρχή χρησιμοποιήθηκαν τα παιδιά με μερική όραση, τα

οποία χρησιμοποιήθηκαν ως συνοδοί (Roberts, 1986). Επιπλέον για τα άτομα με τύφλωση ο σημαντικός περιορισμός στις μετακινήσεις περιόρισε δραματικά την δυνατότητα πρόσβασης σε χώρους εργασίας καθώς και την δική τους επαγγελματική εκπαίδευση. Παρότι αποφοιτούσαν από ένα σχολείο τυφλών ουσιαστικά δεν κατάφερναν να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να ζουν ως ανεξάρτητα και αυτόνομα άτομα. Αυτό λοιπόν ανάγκασε τα οικοτροφεία τυφλών να δημιουργήσουν εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης, με το πρώτο να ανοίγει στη Σχολή Τυφλών Perkins το 1840 (Kelley, 1999).

Το ίδιο διάστημα η ταχεία εκβιομηχάνιση της Αμερικής οδηγεί στην οργάνωση της εκπαίδευσης των ατόμων με τύφλωση (Kelley, 1999). Οι περιοχές όπου υπήρχαν βιομηχανικές μονάδες προσέλκυαν μεγάλο αριθμό ανθρώπων κάνοντας τις πόλεις να γίνονται όλο και μεγαλύτερες, πολύβουες, με πολύπλοκες κατασκευές, έντονο κυκλοφοριακό πρόβλημα και μη προσβάσιμες για τα άτομα με τύφλωση. Έπρεπε λοιπόν αυτά τα άτομα να εξαρτώνται ισόβια από την καλή διάθεση των άλλων, που δεν είναι δυνατόν να εξασφαλίζεται πάντα ή να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να μπορούν μόνοι τους να καθορίζουν το που και με ποιον τρόπο θα βρίσκονται (Scott, 1976).

Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων κινητικότητας και προσανατολισμού και την εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση σ' αυτά. Οι ατομικές ανάγκες και δυνατότητες όπως και το περιβάλλον στο οποίο ο καθένας ζει και κινείται, διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Τα προγράμματα ανάπτυξης της κινητικότητας και προσανατολισμού λαμβάνουν υπόψη τους τα παραπάνω όπως και τις επιστημονικές γνώσεις και τα τεχνολογικά επιτεύγματα της κάθε εποχής και διαμορφώνονται ανάλογα. Όμως αυτό που κάνει πολύ σημαντική την ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών δεν είναι μόνο η προσπάθεια οργανωμένης εκπαίδευσης των ατόμων με τύφλωση αλλά κυρίως η αλλαγή της φιλοσοφίας για τις ικανότητες αυτόνομης μετακίνησης και εν συνεχεία αυτόνομης διαβίωσης των ατόμων αυτών.

Το γεγονός που έφερε τις ανάγκες των ατόμων με τύφλωση στο προσκήνιο και τόνισε την απαίτηση εκπαίδευσής τους στην κινητικότητα εντοπίζεται μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κατά τις πολεμικές συγκρούσεις πολλοί ήταν οι άνθρωποι που τυφλώθηκαν και η ανάγκη στήριξής τους έγινε επιτακτική. Για το σκοπό αυτό ο γιατρός Gerhard Staling παρουσίασε στο Oldenburg της Γερμανίας σκύλους ράτσας γερμανικών ποιμενικών τους οποίους είχε εκπαιδεύσει κατάλληλα προκειμένου να

γίνουν οδηγοί για τους ανθρώπους αυτούς. Επίσης το 1923 αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό παρουσιάστηκε σε ένα συνέδριο της Αμερικάνικης Ένωσης Εργαζομένων για την Τύφλωση αλλά δεν έτυχε αποδοχής. Πέρασαν άλλα 6 χρόνια και φτάνοντας στο 1929 έγινε η εδραίωση του μοντέλου του σκύλου οδηγού στις Ηνωμένες Πολιτείες (Kelley 1999). Αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης όμως δεν προσφέρονταν σε παιδιά με τύφλωση παρά μόνο σε ενήλικες.

Σε ότι αφορά την χρήση μπαστουνιού το 1872 εκδόθηκε στο Λονδίνο η πρώτη ανάλυση με τίτλο «Τύφλωση και Τυφλοί» του Williams Hanks Levy. Στην ανάλυση αυτή γινόταν υποδείξεις για την χρήση του μπαστουνιού καθώς και για την όρθια στάση (Kelley 1999). Ακόμα, το διάστημα πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η ανάπτυξη τεχνικών κινητικότητας και προσανατολισμού όπως και του επαγγέλματος του δασκάλου στην κινητικότητα γινόταν κυρίως από δασκάλους που καλούνταν στο σπίτι και που οι ίδιοι ήταν τυφλοί. Η διδασκαλία γινόταν με βάση τους τρόπους χρησιμοποιεί ο ίδιος ο δάσκαλος για να καλύψει τις ανάγκες του στην μετακίνηση. Ωστόσο μια τέτοια «φτωχή» διδασκαλία μπορούσε μεν να οδηγήσει σε ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων για μετακίνηση στους οικείους χώρους του σπιτιού, δεν μπορούσε όμως να εκπαιδεύσει ικανοποιητικά το άτομο με τύφλωση προκειμένου να κινηθεί αυτόνομα και με ασφάλεια σε εξωτερικούς χώρους και σε μη οικείο περιβάλλον (Kelley 1999).

1.3. Η Εκπαίδευση στην Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αποτέλεσε σημείο σταθμό για την ανάπτυξη των προγραμμάτων κινητικότητας και προσανατολισμού, την εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση σ' αυτά και την καθιέρωση του δασκάλου κινητικότητας και προσανατολισμού ως επάγγελμα (Kelley, 1999). Κατά την διάρκεια του πολέμου υπήρξαν πολλοί στρατιώτες που επέστρεφαν χωρίς την όρασή τους εξαιτίας των τραυμάτων στη μάχη. Για όλους αυτούς τους νέους ανθρώπους έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος που θα τους επέτρεπε να μετακινούνται, να εξερευνούν το περιβάλλον τους, να εκπαιδεύονται επαγγελματικά, να εργάζονται, να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τους ανθρώπους, να ζουν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Έπρεπε

επομένως να βρεθούν μέθοδοι και τεχνικές και να οργανωθούν και να διδαχθούν με συστηματικό τρόπο ώστε να βοηθήσουν τους ανθρώπους αυτούς να ενταχθούν και να ζήσουν με ποιότητα και αξιοπρέπεια στην κοινωνία.

Έτσι τον Ιούλιο του 1943 τα στρατιωτικά νοσοκομεία Valley Forge στο Phoenixville και το PA and Letterman στο San Francisco άρχισαν να παράσχουν ιατρική βοήθεια στους ανθρώπους με τραύματα στα μάτια (Kelley, 1999). Η χρήση του μπαστουνιού κατά την μετακίνηση αναπτύχθηκε στο Valley Forge από τον Richard Hoover, ο οποίος νωρίτερα εργαζόταν ως δάσκαλος και φυσιοθεραπευτής στο Maryland School για τυφλούς. Το μπαστούνι που ο Hoover χρησιμοποιούσε στην μέθοδό του ήταν μακρύ και ελαφρύ, η συστηματική χρήση του οποίου επέτρεπε την μετακίνηση των ατόμων με τύφλωση. Μαζί με τον Hoover και την ομάδα που δημιούργησε εργάστηκε και ο Warren Bledsoe, ο οποίος ήταν συνεργάτης του στο Maryland School από το 1930. Οι δυο τους αρχικά προσπαθώντας να βρουν έναν αποτελεσματικό τρόπο παράκαμψης των εμποδίων χρησιμοποίησαν τον ηχοεντοπισμό. Στη συνέχεια όμως διαπίστωσαν πως αυτό δεν ήταν αρκετό και συνειδητοποίησαν πως χρειάζεται το μπαστούνι. Ο ίδιος ο Hoover δοκίμασε τη συγκεκριμένη τεχνική κλείνοντας τα μάτια του και ζητώντας και από άλλους να δοκιμάσουν κάνοντας το ίδιο. Με τους πειραματισμούς αυτούς έγινε φανερό πως απαιτούνταν ένα μπαστούνι ελαφρύ που να κινείται σε τόξο μπροστά από τα άτομο, με το μπαστούνι να αγγίζει την αντίθετη πλευρά από το μπροστινό πόδι. Αυτήν η τεχνική που ο Hoover ονόμασε «τεχνική του μπαστουνιού αφής» αποτέλεσε επανάσταση για την ανεξάρτητη μετακίνηση των ατόμων με τύφλωση. Ο Hoover και ο Bledsoe εκπαίδευσαν προσωπικό του νοσοκομείου για να γίνουν δάσκαλοι κινητικότητας και προσανατολισμού για τα άτομα με τύφλωση. Η τεχνική του μπαστουνιού παρόλη την φανερή της χρησιμότητα και η απαιτούμενη κατάρτιση σ' αυτήν, στην αρχή δεν έγιναν γενικά αποδεκτές από τις πολιτικές υπηρεσίες που στήριζαν τα άτομα με τύφλωση καθώς και από κάποιες στρατιωτικές αρχές. Τότε ο Bledsoe κατάβαλε σημαντική προσπάθεια προκειμένου να υποστηρίξει το έργο του με τον Hoover και έφτασε να γίνει ειδικός στις πολιτικές και γραφειοκρατικές στρατηγικές για την διατήρηση του έργου τους. Το 1948 η αποκατάσταση των ανθρώπων με τραύματα στα μάτια έφυγε από την χορηγία της Διοίκησης Βετεράνων και ανατέθηκε στο νοσοκομείο Hines στο Illinois. Το διάστημα αυτό οι προσπάθειές του Bledsoe στέφθηκαν με επιτυχία καθώς τότε καθιερώθηκε η χρήση του μπαστουνιού ως εθνικό πρόγραμμα αποκατάστασης για τους τυφλούς βετεράνους

στο νοσοκομείο Hines. Εκεί ο Bledsoe συνέβαλε στην εκπαίδευση 6 δασκάλων κινητικότητας για τυφλούς. Το 1952 σε μια προσπάθεια των εκπαιδευτών στο Hines να δείξουν στο κοινό το έργο που παράγεται και την επίδρασή της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό στα άτομα με τύφλωση, γυρίστηκε εκεί η ταινία με τίτλο «The Long Cane». Τότε ο Bledsoe επιχειρώντας να εξηγήσει την άρνηση στην χρήση του μπαστουνιού, διατύπωσε την θεωρία της «μυστικής ύπαρξης». Σύμφωνα μ' αυτήν το άτομο αρνητικά φορτισμένο από την κοινή αντίληψη για την τύφλωση και την αναπηρία γενικότερα και μη δεχόμενο την κατάστασή του, δεν κάνει τίποτα που να δείχνει στους άλλους πως είναι τυφλό και γι αυτό αρνείται να χρησιμοποιήσει μπαστούνι (Kelley, 1999).

Το 1959 μπαίνουν τα θεμέλια για την εδραίωση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην κινητικότητα και προσανατολισμό στα πανεπιστήμια. Τότε γίνεται μια εθνική συνδιάσκεψη για την κινητικότητα και προσανατολισμό, στην οποία συμμετέχουν κορυφαίοι ειδικοί στο χώρο της τύφλωσης και της κινητικότητας. Τα θέματα που συζητήθηκαν στην συνδιάσκεψη αυτή ήταν τα κριτήρια επιλογής προσωπικού για προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού, το πρόγραμμα εκπαίδευσης, η διάρκεια και το ακαδημαϊκό επίπεδο μαθημάτων κατάρτισης, η κατάλληλη προστασία των προγραμμάτων εκπαίδευσης (Kelley, 1999). Από την δεκαετία του 1960 και μετά η κινητικότητα και ο προσανατολισμός ορίζονται ως βασικός τομέας υπηρεσιών για άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και τύφλωση (Kelley, 1999). Τα περισσότερα από τα προγράμματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό, παρέχονται κατά την αποφοίτηση αλλά υπήρχε και ένας αριθμός εξειδικευμένων προγραμμάτων, που παρέχονταν σε προπτυχιακό επίπεδο και κατά την αποφοίτηση, και κυμαίνονταν στα 15 – 18 στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ακόμα κάποια προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού προσφέρονταν μαζί με προγράμματα Ειδικής Αγωγής ενώ άλλα προσφέρονται μέσω προγραμμάτων αποκατάστασης (Ferrell, 2008).

Έτσι το 1960 στο Boston College προσφέρθηκε το πρώτο πανεπιστημιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό με το όνομα «Peripatology Program». Το πρόγραμμα αυτό βασίζονταν στο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από την Διοίκηση των Βετεράνων και που στήριζε την αποκατάσταση των τυφλών βετεράνων του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Ακολούθησε το 1961 το πανεπιστήμιο του Western Michigan, όπου ανοίγει το δεύτερο πρόγραμμα κινητικότητας και προσανατολισμού, με το όνομα «Orientation and Mobility

Specialists Program». Την ίδια περίοδο διαπιστώθηκε πως στην κινητικότητα και προσανατολισμό μπορούν να εκπαιδευτούν εκτός από τους ενήλικες και παιδιά, και έτσι έγιναν φανερές οι πολύ μεγάλες ανάγκες σε κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό που θα μπορούσε να αναλάβει την εκπαίδευση όλων αυτών των ατόμων (Kelley, 1999). Το 1966 τα πανεπιστήμια του San Francisco και της Florida έκαναν ένα ακόμη βήμα στην εκπαίδευση στην κινητικότητα και προσανατολισμό. Άρχισαν την παροχή σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρείχαν την κατάλληλη εκπαίδευση καθώς είχαν θέσει ως στόχο οι εκπαιδευτές μετά την αποφοίτηση τους να δουλέψουν με παιδιά (Kelley, 1999). Από τότε πολλά προγράμματα προσφέρθηκαν και έκλεισαν εκπαιδύοντας κατάλληλα ανθρώπους ώστε να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους και να στηρίζουν με επιτυχία τα άτομα με τύφλωση.

1.4. Η Εκπαίδευση στην Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό για Άτομα με Χαμηλή Όραση.

Μελετώντας την βιβλιογραφία για τον όρο χαμηλή όραση παρατηρούμε πως γι αυτόν συναντάμε πολλούς ορισμούς, οι οποίοι εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο ο ορισμός δομείται: νομικό, κλινικό, εκπαιδευτικό, διεθνές. Για αρκετά χρόνια επιχειρήθηκε η δόμηση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού, αυτό όμως ακόμα δεν επετεύχθη (Apple, Apple & Blasch, 1980· Faye, 1984). Για την παρούσα εργασία ο ορισμός αφορά άτομα με όραση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αλλά που δεν μπορεί να διορθωθεί με τα συνηθισμένα γυαλιά και τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση οπτικών καθηκόντων (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Τα άτομα με χαμηλή όραση βρίσκονται ανάμεσα στην φυσιολογική όραση και στην τύφλωση. Πολλά από τα άτομα που εκπαιδεύονται στην κινητικότητα έχουν χαμηλή όραση και έχουν χαρακτηριστεί νομικά τυφλοί.

Η αρχή της εκπαίδευσης στη χρήση μπαστουνιού εντοπίζεται στα μέσα του 1940. Λίγες δεκαετίες νωρίτερα η εκπαιδευτική κοινότητα είχε αρχίσει να ασχολείται με τα άτομα με αμβλυωπία και οι εφαρμοζόμενες τεχνικές εκπαίδευσης ήταν οι ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούνταν και για την εκπαίδευση στην κινητικότητα των ατόμων με τύφλωση. Παρότι πολλές τεχνικές είναι χρήσιμες και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευομένων, οι ξεχωριστές οπτικές ανάγκες και τα διαφορετικά επίπεδα οπτικής απόδοσης των αμβλυόπων έμεναν στο περιθώριο (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Η πρωτοποριακή δουλειά της Barraga (1964) έδειξε πως τα εκπαιδευτικά

προγράμματα που προσέφεραν συνεχώς οπτικά ερεθίσματα σε παιδιά με χαμηλή όραση είχαν ως αποτέλεσμα τα παιδιά στη συνέχεια να επιδεικνύουν σημαντικά επίπεδα οπτικής λειτουργίας. Το 1960 και το 1970 επιστήμονες που ασχολούνταν με τον τομέα της χαμηλής όρασης προκαλούν την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας στις κινητικές ικανότητες των αμβλύωπων (Apple, Apple & Blasch, 1976). Οι Apple & Blasch ήταν οι πρώτοι που ζήτησαν από τους εκπαιδευτές κινητικότητας και από τους ειδικούς άλλων επιστημονικών κλάδων να δομήσουν ένα πιο συστηματικό πεδίο γνώσεων που θα μπορεί να εξυπηρετεί καλύτερα τους αμβλύωπες.

Το 1971 διεξήχθη στο Σαν Φρανσίσκο η εθνική διάσκεψη για την χαμηλή όραση. Σ' αυτήν μετείχαν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων. Σκοπός της διάσκεψης ήταν ο εντοπισμός των αναγκών των ατόμων με αμβλυωπία και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την έρευνα στην κινητικότητα στη χαμηλή όραση. Το 1972 έγινε ο πρώτος κύκλος μαθημάτων στην χαμηλή όραση από το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό του πανεπιστημίου του Δυτικού Μίσιγκαν. Το 1977 διεξήχθη η δεύτερη εθνική διάσκεψη με εκπροσώπους πολλών επιστημονικών κλάδων. Σκοπός της διάσκεψης ήταν να συζητηθούν και να γίνουν γνωστές οι ως τότε υπάρχουσες πληροφορίες για τον τομέα της χαμηλής όρασης και ο σχεδιασμός ενός κύκλου μαθημάτων που θα εφοδιάζουν με τα κατάλληλα προσόντα για το συγκεκριμένο τομέα. (Apple, Apple & Blasch, 1976).

Ακόμα μέσα στη δεκαετία του 1970 εκδόθηκε το Distance Vision and Perceptual Training (Apple & May, 1970). Επίσης υπό την παρότρυνση του Apple παρουσιάστηκε το Low Vision Abstracts το 1971, στο οποίο τονίζονταν η σχέση της βιβλιογραφίας με την εκπαίδευση στην κινητικότητα στο χώρο της χαμηλής όρασης και η λειτουργία της ως ερεθίσματος για την έρευνα στο χώρο αυτό. Σε κάποιες από τις πρώτες μελέτες και εκθέσεις στον πληθυσμό με χαμηλή όραση περιλαμβάνονταν και η αντιληπτική ανάπτυξη των παιδιών (Hill, 1971), η εκπαίδευση μακρινής όρασης (Davidson, 1973· Dyer & Smith, 1972) και η συνδυασμένη χρήση μπαστούνιού και χαμηλή όραση (Blasch, 1975). Το 1977 ο Allen τόνισε την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και έδωσε βαρύτητα στα οφέλη των προγραμμάτων κινητικότητας και προσανατολισμού που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των αμβλύωπων.

Το διάστημα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ως τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ήταν μια γόνιμη περίοδος στην οποία παρουσιάστηκε έντονο ενδιαφέρον,

έρευνες και άρθρα από ειδικούς της οφθαλμολογίας, ψυχολογίας, εκπαίδευσης, αποκατάστασης που εστίαζαν σε διάφορες πλευρές των πολυδιάστατων αναγκών των αμβλυώπων (Ault, 1976· Beliveau-Tobey & Smith, 1980· De I' Aune, 1980· Faye, 1984· Genensky, Barry, Bikson & Bikson, 1979). Το 1983 το Κολλέγιο Οφθαλμολογίας της Pennsylvania σε συνεργασία με το Κολλέγιο Peabody του πανεπιστημίου του Vanderbilt έκαναν την πρώτη περιγραφική έρευνα στην κινητικότητα για άτομα με χαμηλή όραση από το Εθνικό Ινστιτούτο για την Αναπηρία. Ο στόχος του σχεδίου ήταν η βελτίωση της θεωρίας για την κινητικότητα στην χαμηλή όραση. Μελετήθηκαν διάφορα ερευνητικά θέματα όπως ο χωρικός προσανατολισμός, οι κίνδυνοι κινητικότητας, ο φωτισμός, οι οπτικές συσκευές, κ.α. Υπήρξαν όμως παράγοντες που εμπόδιζαν μια ενοποιημένη θεωρία και αυτοί ήταν η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης για τον συγκεκριμένο πληθυσμό και οι οπτικές διακυμάνσεις το περιβάλλον. Ο Smith (1987) μελέτησε περαιτέρω την δυσκολία εδραίωσης μιας ενοποιημένης θεωρίας κινητικότητας στην χαμηλή όραση που οφείλονταν σε πολλαπλούς παράγοντες που προσκρούουν στην κινητικότητα των ατόμων.

Το 1980 και αρχές του 1990 επίσης παρουσιάστηκε ερευνητικό ενδιαφέρον για την σχέση κλινικής μέτρησης της όρασης και της κινητικής απόδοσης (Brabyn & Brown, 1990· Long, 1985· Long, Reiser & Hill, 1990). Στο τέλος του 1980 και στις αρχές του 1990 εθνικές και διεθνείς μελέτες στην κινητικότητα (Beliveau-Tobey & De I' Anue, 1991· Cory et al., 1992) συνέχισαν να διαφωτίζουν τον τομέα της χαμηλής όρασης ως υψηλής σημασίας για συνεχή εκπαίδευση από εκπαιδευτές κινητικότητας και προσανατολισμού.

Παρόλο που στον τομέα της εκπαίδευσης στην κινητικότητα ατόμων με χαμηλή όραση υπήρξε στις περασμένες δεκαετίες κάλυψη με πληροφορίες και έρευνες, λίγα είναι γνωστά για τον χώρο αυτό σε επίπεδο γνώσης. Στα επόμενα χρόνια είναι έντονη η πρόκληση για τους επιστήμονες του χώρου να μελετήσουν, να συνδέσουν και να διαδώσουν όσα είναι απαραίτητα στους εκπαιδευτές στην κινητικότητα, οι οποίοι καταβάλλουν προσπάθειες να προσφέρουν καλύτερους τρόπους στήριξης στους μαθητές τους.

1.5.: Νομοθεσία για την κινητικότητα και τον προσανατολισμό

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών αυτών έχουν θεσπιστεί νόμοι προκειμένου να επισημοποιηθούν και να γίνουν ξεκάθαροι οι στόχοι και οι πρακτικές στην

εκπαίδευση στην κινητικότητα και προσανατολισμό. Οι σημαντικότεροι από τους νόμους αυτούς είναι οι εξής (Kelley 1999):

- στη δεκαετία του 1930 το Lions Club στην Peoria άσκησε πίεση για την θέσπιση του πρώτου νόμου για τα άσπρα μαστούνια ώστε να αποδοθεί στους οδηγούς αυτοκινήτων μέρος ευθύνης για την ασφάλεια των πεζών κατά την μετακίνησή τους στο δρόμο. Το άσπρο μαστούνι έγινε το σύμβολο των τυφλών και οι νόμοι για το άσπρο μαστούνι θεσπίστηκαν σε όλες τις πολιτείες. Αργότερα αναθεωρήθηκαν για να εγγυηθούν την πρόσβαση των ατόμων με τύφλωση σε δημόσιους χώρους, την μετακίνησή τους και για τα σκυλιά οδηγούς. Επίσης αναθεωρήθηκαν για να απεικονίσουν την ικανότητα των ατόμων με τύφλωση για ανεξάρτητη μετακίνηση.
- P.L. 78-113 Νόμος Bardon-LaFollette (1943), λέγεται και νόμος επαγγελματικής αποκατάστασης και καθιέρωσε την ανάγκη και δυνατότητα πραγματοποίησης ενός συνόλου διαθέσιμων υπηρεσιών για άτομα με αναπηρία και εδραίωσε το Γραφείο Επαγγελματικής Αποκατάστασης. Μεταξύ των υπηρεσιών που προβλέπονται, περιλαμβάνονται παροχή επαγγελματικών συμβουλών, η εποπτεία της επαγγελματικής κατάρτισης και η τοποθέτηση στην εργασία. Ακόμα καθιερώθηκαν υπηρεσίες για άτομα με τύφλωση ως ξεχωριστή μονάδα επαγγελματικής αποκατάστασης, να αναπτυχθούν πρότυπα και τεχνικές και να επεκταθούν υπηρεσίες για τα άτομα με τύφλωση, να παρέχονται υπηρεσίες συμβούλων στα άτομα με τύφλωση ή στις επιχειρήσεις, να οργανώνονται και να παρέχονται τεχνικοί οδηγοί και άλλα υλικά, να σχεδιάζουν, οργανώνουν και διευθύνουν τα επαγγελματικά εργαστήρια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για το κρατικό προσωπικό. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε από τον P.L. 83-565 Νόμο Επαγγελματικής Αποκατάστασης (1954), που ενέκρινε ξεχωριστά προγράμματα επιχορήγησης για την προετοιμασία του προσωπικού και υποστήριξε επιχορηγήσεις εκπαιδευτικών παρουσιάσεων κινητικότητας και προσανατολισμού.
- P.L. 105-17 IDEA (1997). Εξαιτίας της σπουδαιότητας της κινητικότητας και προσανατολισμού αυτή η επανέγκριση ήταν η πρώτη που ανέφερε την κινητικότητα και προσανατολισμό ως ειδικά αναγνωρισμένη σχετική υπηρεσία. Ακόμα έγιναν πολλές συζητήσεις για το αν θα είναι ή όχι αυτή η αναγνωρισμένη σχετική υπηρεσία τώρα πλέον διαθέσιμη σε όλου στους σπουδαστές ή μόνο σ' αυτούς με τύφλωση ή σοβαρά προβλήματα όρασης.

Οι τροποποιήσεις στον IDEA το 1997 τροποποίησαν την λίστα παραδειγμάτων των «σχετικών υπηρεσιών» που περιλαμβάνονται στο καταστατικό για να συμπεριληφθούν οι «υπηρεσίες προσανατολισμού και κινητικότητας». \ 32 \ Ο όρος «υπηρεσίες προσανατολισμού και κινητικότητας» καθορίζεται στο Β Τμήμα των κανονισμών, στο 34 CFR SEC. 300.24 (β) (6), ως εξής:

1. υπηρεσίες παρέχονται στους τυφλούς ή σε έχοντες σοβαρά προβλήματα όρασης μαθητές από καταρτισμένο προσωπικό που θα επιτρέψει στους μαθητές αυτούς να πετύχουν συστηματικά προσανατολισμό και ασφαλή μετακίνηση στους χώρους του σχολείου, του σπιτιού και της κοινότητας
2. περιλαμβάνονται στην διδασκαλία των μαθητών τα παρακάτω ως κατάλληλα:
 - α) χωρικές και περιβαλλοντικές έννοιες και χρήση των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω των αισθήσεων, όπως η θερμοκρασία, ο ήχος, οι δονήσεις για να εδραιώσουν, διατηρήσουν ή να επανακτήσουν τον προσανατολισμό και την γραμμή σε ένα ταξίδι, για παράδειγμα να χρησιμοποιήσει τον ήχο ενός φωτεινού σηματοδότη για να διασχίσει το δρόμο.
 - β) να χρησιμοποιείται το μακρύ μαστούνι για να συμπληρώσει τις οπτικές κινητικές δεξιότητες ή ως εργαλείο για ασφαλή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον για μαθητές χωρίς οπτικές κινητικές δεξιότητες.
 - γ) να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί την υπολειπόμενη όραση και βοηθήματα χαμηλής όρασης
 - δ) άλλες έννοιες, τεχνικές, και εργαλεία (Federal Register: June 8, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

ΜΕΡΟΣ Α: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

2.1.: Εισαγωγή

Η εκπαίδευση που λαμβάνει το κάθε άτομο ασκεί σημαντική επίδραση στην δόμηση της προσωπικότητάς του. Στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και σχεδιασμός προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη κινητικών, απτικών, κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα, το μαθησιακό περιβάλλον, οι στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας, τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι οι αλληλένδετες μονάδες που απαρτίζουν την εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Το πρόγραμμα σπουδών τους θα πρέπει να δομείται γύρω από τους άξονες του αντίστοιχου προγράμματος των βλέπόντων μαθητών αλλά επιπλέον να εμπεριέχει και κάποιους ειδικούς τομείς όπως η ανάπτυξη και καλλιέργεια της απτικής αντίληψης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού, η ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων, η εκμάθηση του κώδικα Braille (Mason & McCall, 1997).

Το σημείο κλειδί στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης δεν είναι μόνο η παροχή ενός αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες τους αλλά η παροχή ενός ενταξιακού προγράμματος σπουδών, ενός προγράμματος που δεν θα αποκλείει τους μαθητές αυτούς από την γενική τάξη και την απρόσκοπτη συνύπαρξη και αλληλεπίδρασή τους με τους βλέποντες συμμαθητές τους.

2.2.: Μοντέλα προγραμμάτων σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών για τα άτομα με προβλήματα όρασης πρέπει να συντάσσεται λαμβάνοντας υπόψη πολλές παραμέτρους προκειμένου να καλυφθούν αποτελεσματικά όλες οι ανάγκες των ατόμων αυτών. Ο βαθμός δυσκολίας στη σύνταξη προγράμματος σπουδών γίνεται σαφώς μεγαλύτερος όταν αυτό αναφέρεται σε άτομα με προβλήματα όρασης και πολλαπλές αναπηρίες. Σύμφωνα με την σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να δομείται γύρω από τρεις άξονες: το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, ένα εξελικτικό πρόγραμμα και ένα συμπληρωματικό πρόγραμμα (Mason & McCall, 1997).

Α) Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών: σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία το πρόγραμμα αφορά πλέον όλα τα σχολεία και όχι μόνο τα σχολεία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Δηλαδή όλοι οι μαθητές μπορούν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα. Βασική του αρχή

είναι η διαφοροποίηση μέσα στο κοινό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές των ειδικών σχολείων λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι κοινό για όλους αλλά θεμελιώνεται η μέθοδος που χρησιμοποιείται για να υποστηριχτεί ότι η πρόσβασή τους στο πρόγραμμα μπορεί να είναι διαφορετική. Η πρόσβαση αυτή διασφαλίζεται με την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία προσδιορίζουν τις διαδικασίες μάθησης σύμφωνα με τις γνώσεις, την κατανόηση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών.

Β) Εξελικτικό πρόγραμμα σπουδών: το πρόγραμμα αυτό διέπεται από τέσσερις θεμελιακές (μη αποκλειστικές) περιοχές της εξέλιξης:

1. τη σωματική ανάπτυξη, η οποία αφορά τη σωματογνωσία και τον έλεγχο των κινήσεων.
2. την κοινωνική εξέλιξη, που περιλαμβάνει την εξέλιξη της αναδυόμενης προσωπικότητας και την εξέλιξη της συμπεριφοράς.
3. τη νοητική εξέλιξη, στην οποία εντάσσονται η εξέλιξη της αντίληψης, της κατανόησης και της γνώσης.
4. την επικοινωνιακή εξέλιξη, που αφορά την εξέλιξη των δεξιοτήτων έκφρασης και απόκρισης που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων και στην μάθηση.

Ακόμα καθώς το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές με προβλήματα όρασης, στο εξελικτικό πρόγραμμα σπουδών εμπεριέχεται και ο τομέας της εξέλιξης των οπτικών δεξιοτήτων για την όσο το δυνατόν καλύτερη χρήση της όρασης. Η ιδιαίτερη βαρύτητα που θα δοθεί σε κάθε μία από τις παραπάνω περιοχές θα εκφράζεται στο ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή ενώ η μεταξύ τους ισορροπία θα αλλάζει κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο.

Γ) Συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών: η πρόσβαση στην εκπαίδευση εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να διερευνήσει το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και να αναπτύξει ένα σύστημα επικοινωνίας. Το πρόγραμμα αυτό αφορά την στήριξη των μαθητών με τα κατάλληλα ανά περίπτωση μέσα προκειμένου τα παραπάνω να επιτευχθούν. Για παράδειγμα σε κάποια προγράμματα όπως το MOVE (Ευκαιρίες Κυκλοφορίας Μέσω της Εκπαίδευσης) γίνεται χρήση ειδικού εξοπλισμού φυσικοθεραπείας για την κατάλληλη στήριξη μαθητών με κινητικά προβλήματα ώστε να επιτύχουν αυτόνομη κίνηση, σημαντική βελτίωση της ικανότητάς τους για εξερεύνηση του περιβάλλοντός τους, την εξέλιξη της χωροταξικής τους αντίληψης

και της ικανότητας επιλογής. Το συμπληρωματικό πρόγραμμα μπορεί να εφαρμόζεται από ειδικούς όπως φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτές κινητικότητας.

Επιπλέον θα πρέπει να επισημανθεί πως το αποτέλεσμα της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών και γενικότερα της εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα όρασης κρίνουν και άλλες παράμετροι όπως είναι η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, το μαθησιακό περιβάλλον καθώς και οι στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας.

Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια ενισχύεται η αυτονομία των μαθητών και ενθαρρύνονται ώστε να αξιολογούν την μάθησή τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το αρχείο επίδοσης όπου περιέχει εργασίες, φωτογραφίες και γενικότερα υλικό που απεικονίζει την γνώση και εμπειρία του μαθητή. Επίσης, εφόσον το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει, κατά την δόμηση του προγράμματος λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις του.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η οικογένεια του μαθητή, ο ρόλος της οποίας μπορεί να κρίνει την έκβαση του προγράμματος, καθώς κατέχει πολύτιμες πληροφορίες για το παιδί τους και οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τους ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού. Επίσης θα πρέπει να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε οι γονείς να αισθάνονται ασφαλείς να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις απορίες τους και τις προτάσεις τους. Τελικά θα πρέπει το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να είναι τέτοιο που θα συμβάλει τα παραπάνω να γίνουν πράξη.

Επίσης σημαντικός παράγοντας του αναλυτικού προγράμματος είναι το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης. Αυτό συνεπάγεται η διασφάλιση περιβάλλοντος απαλλαγμένου από διασπαστικούς ήχους με τη σωστή ηχομόνωση και οργάνωση του χώρου, τη χρήση ηχητικών ειδοποιήσεων για μετάβαση από αίθουσα σε αίθουσα, και στους άλλους χώρους εντός και εκτός του σχολείου. Για τα άτομα με προβλήματα όρασης επιπλέον θα πρέπει να δομείται απτικό περιβάλλον που να είναι ακριβές και προβλέψιμο, με χρήση απτικών ενδείξεων που οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να εξερευνούν και απτικών σημείων αναφοράς την πρόσβαση των παιδιών σε σημεία όπως πόρτες, διαδρόμους καθώς και χρήση απτικού αντικειμένου αναφοράς για μετάβαση από μια εργασία στην επόμενη (π.χ. ποτήρι για να δηλωθεί πως είναι ώρα για να πούμε χυμό).

Βέβαια επίσης σημαντική είναι η δημιουργία του κατάλληλου οπτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Σ' αυτό θα πρέπει να υπάρχει ο καλύτερος δυνατός φωτισμός με τη σωστή ρύθμιση του φυσικού ή τεχνητού φωτός. Ακόμα οι χρήση χρωματικών αντιθέσεων σε σημεία που απαιτούν προσοχή όπως πόρτες ή άκρες επίπλων διευκολύνει την οπτική κατανόηση.

2.3.: Οφέλη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό

Η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό αποτελεί τμήμα της μάθησης και γενικότερα της εξέλιξης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου με προβλήματα όρασης. Δεν πρόκειται δηλαδή για κάποια προγράμματα ή σεμινάρια ορισμένου χρόνου αλλά για διαδικασία που εξελίσσεται σε βάθος χρόνου. Τα οφέλη αυτής της εκπαίδευσης έχουν ήδη παρουσιαστεί σε διάφορα σημεία της παρούσας εργασίας. Συγκεντρώνοντάς τα μπορούμε συνοπτικά να διακρίνουμε τα εξής (Mason & McCall, 1997):

A) Ενίσχυση της μάθησης: τα παιδιά με μερική ή ολική απώλεια όρασης αντιμετωπίζουν σημαντικό πρόβλημα στην μετακίνηση και επομένως στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κάθε φορά βρίσκονται. Καθώς η πλειοψηφία των πληροφοριών που λαμβάνουμε προέρχεται κυρίως από το οπτικό κανάλι (Best, 1992) τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα ή αδυνατούν να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Ακόμα και τα στοιχεία που μπορούν να γνωρίζουν για το περιβάλλον τους προέρχονται από αυτά που ακούνε από άλλους ή από αυτά που διαβάζουν. Η εκπαίδευση λοιπόν στην κινητικότητα μπορεί να επιλύσει την αδυναμία της ασφαλούς και αποτελεσματικής μετακίνησης για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη εξερεύνηση και στον εμπλουτισμό των πληροφοριών, βιωμάτων και εμπειριών τους με άμεση συνέπεια την ενίσχυση της γλώσσας, γραφής, ανάγνωσης, κατανόησης εννοιών και γενικότερα της μάθησης.

B) Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: η ελλιπής ή προβληματική μετακίνηση μπορεί να διαταράξει την ψυχολογική ισορροπία του ατόμου με προβλήματα όρασης καθώς μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη του (Mason & McCall, 1997). Η φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση οδηγεί το άτομο σε κοινωνική απομόνωση και περιορισμένες εμπειρίες (Lockett, 1997). Αντίθετα η παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα προσφέρει τη δυνατότητα ανεξάρτητης μετακίνησης, η οποία μπορεί να βοηθήσει το παιδί με προβλήματα όρασης να κινείται

σε διάφορα περιβάλλοντα και έτσι να υπερνικήσει συναισθήματα φόβου και αγωνίας κατά την κίνηση, να τονώσει την αυτοπεποίθησή του και αυτοεικόνα του, να συμμετάσχει σε συζητήσεις και να στηρίζει την άποψή του, να έρχεται σε επαφή και να δημιουργεί φιλικές σχέσεις με διάφορα άτομα, να λαμβάνει μέρος σε εκδηλώσεις, δραστηριότητες κ.α.

Γ) Επίλυση προβλημάτων και ανάληψη κινδύνων: η ενίσχυση της κατανόησης και της μάθησης καθώς και της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας συμβάλλουν στην καλύτερη γνώση και αξιολόγηση των στοιχείων που συνθέτουν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο με προβλήματα όρασης και επομένως στην επίλυση των προβλημάτων που ενδεχομένως θα προκύψουν καθώς και στην ανάληψη της ευθύνης για την διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Αυτή ακριβώς η προσπάθεια της επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης ευθύνης θα βοηθήσει στην εξέλιξη του ατόμου και επιπλέον ενίσχυση της αυτοεικόνας του.

Δ) Σωστή σωματική στάση: τα παιδιά με τύφλωση δεν διαθέτουν χαλαρή, γρήγορη και ελεύθερη κίνηση. Η περιορισμένη κίνηση οδηγεί σε περιορισμένη σωματική ανάπτυξη και η περιορισμένη σωματική ανάπτυξη δυσχεραίνει την συντονισμένη κίνηση. Έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά με μειωμένη όραση ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολία στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων τους (Mason, 1996). Για τον λόγο αυτό και πολλές φορές πριν την έναρξη της εκπαίδευσης κινητικότητας το άτομο με προβλήματα όρασης ασκείται σε πρόγραμμα βελτίωσης της φυσικής κατάστασης. Οι δυσκολίες στην σωματική στάση και κίνηση συχνά επιτείνονται από την έλλειψη κινήτρων για μετακίνηση και το αίσθημα ανασφάλειας στον άγνωστο χώρο (Mason & McCall, 1997). Εξάλλου η ύπαρξη κινήτρων και η ενίσχυση των παιδιών από τους γονείς μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη μάθηση (Dodds, 1988).

Ε) Θέματα εργασίας: η ανεξάρτητη κίνηση αποτελεί προϋπόθεση για την εργασία (Hill, 1986). Ακόμα και αν το άτομο βρει εργασία η οποία μπορεί να γίνει στο σπίτι του, η εργασία αυτή γίνεται βαρετή, μονότονη και αιτία για κοινωνική απομόνωση αφού περιορίζεται σημαντικά ο αριθμός των ατόμων με τους οποίους μπορεί να αλληλεπιδράσει το άτομο με προβλήματα όρασης. Πολλές φορές παρότι κάποια άτομα με προβλήματα όρασης διαθέτουν πανεπιστημιακά πτυχία δεν μπορούν να βρουν δουλειά ή δυσκολεύονται σημαντικά επειδή δεν μπορούν να μετακινηθούν αυτόνομα (Mason & McCall, 1997).

Ζ) Μείωση κόστους μετακίνησης: όταν το άτομο με προβλήματα όρασης δεν μπορεί να κινηθεί αυτόνομα αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τα δημόσια μέσα μεταφοράς και η κάθε του μετακίνηση να αποτελεί οργανωμένο σχέδιο όπου εμπλέκονται άτομα και οχήματα αποκλειστικά γι αυτό. Για παράδειγμα δεν θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τρένο για κάποιο προορισμό παρά μόνο ταξί. Αντίθετα η ανεξάρτητη μετακίνηση, εκτός από την εύρεση εργασίας, συμβάλει στην πρόσβαση στη διασκέδαση και μειώνει και το ίδιο το κόστος της όποιας μετακίνησης (Κουτάντος, 2004).

Η) Σωματογνωσία-δημιουργία νοητικού χάρτη: τα εκ γενετής τυφλά άτομα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην δόμηση εννοιών που σχετίζονται με το σώμα τους (σωματογνωσία). Το παιδί που γεννήθηκε με τύφλωση αδυνατεί να αναγνωρίσει και να ξεχωρίσει τα μέλη του σώματός του από κάποιου άλλου, να κατανοήσει πως αυτά σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Jacobson, 1993). Με την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό το παιδί θα είναι σε θέση να κατακτήσει τα παραπάνω και στη συνέχεια να οπτικοποιεί τον εαυτό του σε διάφορες θέσεις στο χώρο και να αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα των θέσεων αυτών. Η εκπαίδευση θα βοηθήσει τελικά το παιδί να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του καθώς θα κατανοεί την πολυπλοκότητα των θέσεων στο χώρο και των κινήσεων που θα κάνει, όπως και να κατανοεί τις συνέπειες των κινήσεων και αντιδράσεών του σε ανθρώπους, αντικείμενα και καταστάσεις.

Ακόμη η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό διδάσκει στο άτομο τρόπους για να σχηματίζει αντιληπτικό χάρτη και γνωστικά σχήματα θέτοντας τον εαυτό του ως σημείο αναφοράς (Jacobson, 1993). Δηλαδή το άτομο εκπαιδεύεται να συγκρίνει τις θέσεις των αντικειμένων με τον εαυτό του προκειμένου να τα εντοπίσει και οπτικοποιήσει στη σκέψη του. Μετά την κατανόηση της θέσης ενός αντικειμένου με τον εαυτό του, ακολουθεί η κατανόηση της θέσης του αντικειμένου με άλλο αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτόν το άτομο αναπτύσσει τον λεγόμενο αντιληπτικό χάρτη του χώρου στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά και επίσης μαθαίνει να φτιάχνει τα γνωστικά σχήματα που θα το βοηθήσουν να κάνει το χώρο αυτό περισσότερο προσιτό και διαβατό σ' αυτό.

Θ) Έννοιες χώρο-χρόνου: Ως προς τις έννοιες χώρου και χρόνου τα άτομα με προβλήματα όρασης αισθάνονται συχνά αίσθημα αποπροσανατολισμού και εγκλωβισμού στο χώρο γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν τις έννοιες και τις διαστάσεις του χωροχρόνου. Η κατανόηση του περιβάλλοντος στα άτομα αυτά δεν βασίζεται στην όραση αλλά στην αφή και στην ακοή. Σε ότι αφορά την ακοή, τα

άτομα με προβλήματα όρασης πρέπει να διακρίνουν τους διαφορετικούς ήχους, να εντοπίζουν ήχους με στόχο να εντοπίζουν και τη θέση των αντικειμένων, αλλά και να δημιουργούν ήχους με στόχο τον εντοπισμό της θέσης των αντικειμένων και του εαυτού τους σε σχέση με το περιβάλλον και τα αντικείμενα. Διασπαστικά μπορούν να επιδράσουν η ύπαρξη θορύβου, τα υλικά των αντικειμένων και του εδάφους (Koestler, 1976).

Με τη βοήθεια της αφής και της ακοής τα άτομα με προβλήματα όρασης μπορούν να δημιουργήσουν μια συμβολική αναπαράσταση του κόσμου ή αλλιώς ένα νοητικό χάρτη που προσδιορίζει τις τοπικές σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων και του ατόμου μέσα στο περιβάλλον (Jacobson, 1993). Ένας ολοκληρωμένος νοητικός χάρτης για τον κόσμο που μας περιβάλλει σημαίνει ότι το άτομο έχει κατασκευάσει μια εσωτερική αναπαράσταση σε αφηρημένη μορφή και με ολιστικό τρόπο. Κάθε στοιχείο του περιβάλλοντος γίνεται αντιληπτό ως μέρος ενός συνόλου κι όχι ως μεμονωμένο αντικείμενο (Koestler, 1976). Η κατανόηση του χώρου στα άτομα με προβλήματα όρασης επιτυγχάνεται μέσω της κίνησης στο χώρο και της επεξεργασίας και σύγκρισης των στοιχείων του περιβάλλοντος, αρχικά με το ανθρώπινο σώμα και στη συνέχεια σύγκριση των στοιχείων μεταξύ τους. Για την διερεύνηση του νοητικού χάρτη, είναι απαραίτητες οι εμπειρίες κίνησης στο χώρο, η επεξεργασία ηχητικών ερεθισμάτων και η απτική επεξεργασία αντικειμένων σε διάφορα πλαίσια έτσι ώστε να επιτραπεί γενίκευση και οργάνωση των πληροφοριών αυτών.

Η έννοια του χρόνου είναι επίσης δύσκολο να γίνει αντιληπτή από ένα άτομο που δεν έχει οπτική επαφή με τις εναλλαγές ημέρας και νύχτας, με ρολόγια ή ημερολόγια. Ο χρόνος επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι μια σημαντική μεταβλητή για τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων των ατόμων με προβλήματα όρασης, δεδομένου ότι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν δεν τους επιτρέπουν να κινούνται με την ίδια ταχύτητα που κινείται ένα βλέπον άτομο. Τα σημεία του ορίζοντα και τα σημεία αναφοράς βοηθούν το άτομο να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν στο χώρο κάποιες σταθερές. Η δεξιότητα όμως αυτή προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση στην κατανόηση των συντεταγμένων, στην επεξεργασία γεωμετρικών εννοιών όπως οι αντίθετες πλευρές και η διαγώνιες ευθείες, στην κίνηση σε ευθείες γραμμές και στη χρήση των σημείων του ορίζοντα και άλλων σημείων αναφοράς.

ΜΕΡΟΣ Β: ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.4.: Εισαγωγή

Όλα τα άτομα που χρήζουν εκπαίδευσης στην κινητικότητα δεν χαρακτηρίζονται από τις ίδιες νοητικές, ψυχολογικές, φυσικές, κοινωνικές δεξιότητες και δεν διαβιούν σε παρόμοια περιβάλλοντα και συνθήκες. Για όλους όμως ο πρωτεύων στόχος είναι να λάβουν εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να γίνουν ανεξάρτητοι στην κίνησή τους στο περιβάλλον και στις επιλογές της κίνησης αυτής. Η ανάπτυξη των επιστημών, της τεχνολογίας καθώς και η εξέλιξη της κοινωνίας και των αξιών που αυτή προάγει στα μέλη της συνέβαλλαν στην διαμόρφωση διάφορων μεθόδων εκπαίδευσης στην κινητικότητα. Οι προσφερόμενες μέθοδοι εκπαίδευσης βοηθούν τα άτομα με προβλήματα όρασης να επιλέξουν έναν τρόπο εκπαίδευσης που ταιριάζει στις ανάγκες τους αφού η εκπαίδευση αυτή προσφέρεται με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής (Κουτάντος, 2005):

- το λευκό μπαστούνι
- ο εκπαιδευμένος σκύλος
- τα ηλεκτρονικά βοηθήματα
- ο ανθρώπινος οδηγός.

Καθένας από τους τρόπους αυτούς χαρακτηρίζεται από τη δική του φιλοσοφία, εκπαίδευση, λειτουργίες και τεχνικές. Όλοι ωστόσο στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην προώθηση του ατόμου στην ανεξάρτητη και αποτελεσματική κίνηση.

2.5.: Το λευκό μπαστούνι

Η αντίληψη της κοινωνίας για την τύφλωση καθώς και η σημασία που αποδίδει στην ανεξάρτητη κίνηση των ατόμων με τύφλωση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για ύπαρξη και υλοποίηση σχεδίου που στοχεύει στην ώθηση του παιδιού με τύφλωση να κατακτήσει το πλήρες δυναμικό του. Απόρροια της αρνητικής αντίληψης είναι η αρνητική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της αποτελεί τροχοπέδη στην συνειδητοποίηση της σημασίας της ανεξάρτητης κίνησης του παιδιού με τύφλωση. Η ελλιπής γνώση για την τύφλωση ορίζει την αρνητική αντίληψη, ότι η τύφλωση δεν είναι άξια σεβασμού και ότι οι ανάγκες δεν χρειάζεται να αποκατασταθούν.

Το Μοντέλο Προώθησης αναγνωρίζει ότι τα παιδιά με τύφλωση θα πρέπει να λάβουν ότι απαιτείται ώστε να έχουν την κατάλληλη υπευθυνότητα ηλικίας ή

επιπέδου όσον αφορά τις ανάγκες τους στην κίνηση και τις μετακινήσεις (Cutter, 2007). Πρόκειται για μια διαδικασία που στοχεύει στην ανεξαρτησία και προωθεί την διδασκαλία του μπαστουνιού καθώς και των πλεονεκτημάτων που αυτό προσφέρει με την χρήση του στο άτομο που το χρειάζεται. Άλλωστε το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, βασικές αρχές της οποίας είναι οι αναπτυξιακές προοπτικές, οι στρατηγικές, πρακτικές και τεχνικές που ενισχύουν και διευκολύνουν την αυτόνομη κίνηση και το ταξίδι. Ο στόχος του μοντέλου είναι η κατάκτηση της ελευθερίας, της ελπίδας και της πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία από το άτομο με τύφλωση.

Σύμφωνα με τον Cutter η χρήση του συνοδού είναι ίσως η πρώτη και συνηθισμένη μέθοδος στα άτομα με τύφλωση κυρίως μικρής ηλικίας όπως και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, γεγονός που συμβάλλει στη δόμηση μιας παθητικής κίνησης. Όταν δηλαδή το παιδί αλληλεπιδρά και μετακινείται στο περιβάλλον του υπό την καθοδήγηση και τις επιλογές του συνοδού, γίνεται ένας παθητικός πεζός που μαθαίνει τον κόσμο μέσα από τα βήματα του συνοδού του. Αυτό αν συνεχιστεί καθώς το παιδί μεγαλώνει τότε θα περιορίζονται και οι ευκαιρίες του να γίνει ένας ενεργητικός πεζός, ένας άνθρωπος που μπορεί να μετακινείται ανεξάρτητα και αποτελεσματικά.

Αντίθετα η χρήση του μπαστουνιού θεωρείται πώς να προσφέρει στο άτομο με τύφλωση δεξιότητες, γνώσεις, επιλογές, ανεξαρτησία. Είναι πολύ σημαντικό η εκπαίδευση στο μπαστούνι να ξεκινάει σε νεαρή ηλικία καθώς η εκμάθησή του και η τελειοποίηση της χρήσης του γίνεται με τον χρόνο (Cutter, 2007). Πρόκειται για ένα εργαλείο που το άτομο κρατάει στο χέρι του και το χρησιμοποιεί κάθε φορά που πρέπει να κινηθεί σε μικρές ή μεγάλες διαδρομές. Καθώς το άτομο το χρησιμοποιεί μπορεί να πάρει πληροφορίες, να ανιχνεύσει, να εξερευνήσει, να προστατέψει και γενικά να διευκολύνει την κίνησή του. Ειδικότερα οι βασικές λειτουργίες του μπαστουνιού είναι οι εξής (Cutter, 2007):

1. Εργαλείο χειρισμού: το άτομο ή το μικρό παιδί μπορεί να το χρησιμοποιήσει έξυπνα, μπορεί να αποτελέσει επέκταση του σώματός του και με τον τρόπο αυτό να εξερευνήσει το περιβάλλον του. Με την πάροδο του χρόνου και την σωστή εξάσκηση το άτομο αποκτά μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας, αποτελεσματικότητας και ικανοποιητικής κίνησης.

2. Συμβάλλει στην προστασία, ανίχνευση και προεπισκόπηση της εικόνας του περιβάλλοντος: μέσω του μπαστουνιού το άτομο λαμβάνει πληροφορίες για το χώρο γύρω του, τα αντικείμενα σ' αυτόν, τις επιφάνειες. Το μπαστούνι σαν προέκταση του

χειριού του μπορεί να ψηλαφήσει το περιβάλλον ανιχνεύοντας και προειδοποιώντας για ασφαλή δίοδο αλλά και εμπόδια. Έχοντας αυτά τα μηνύματα το άτομο μπορεί να ξέρει τι βρίσκεται μπροστά του και πώς να σταθεί ή να κινηθεί και με τον τρόπο αυτό εκτός από την αποτελεσματική κίνηση να πετυχαίνει και την ασφάλεια για τον εαυτό του.

3. Εργαλείο για δράση και ενσωμάτωση αισθητηριακών ερεθισμάτων: η ενσωμάτωση των αισθητηριακών ερεθισμάτων είναι αυτό που το άτομο κάνει με τις αισθητηριακές πληροφορίες που λαμβάνει. Η χρήση του μπαστουνιού διευκολύνει τη λήψη αυτών των πληροφοριών καθώς ήδη αναφέραμε πως λειτουργεί ως επέκταση του σώματος που έρχεται σε επαφή με το έδαφος. Εκτός από τους εκπαιδευτές κινητικότητας και άλλοι ειδικοί, όπως φυσιοθεραπευτές και εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης χρησιμοποιούν το μπαστούνι στις μεθόδους τους καθώς διαπιστώνουν πως η χρήση του διευκολύνει το άτομο να ενσωματώνει τις αισθητηριακές πληροφορίες. Αυτό οφείλεται στο ότι τα ερεθίσματα-πληροφορίες μεταφέρονται μέσω του μπαστουνιού στο χέρι και από εκεί στον εγκέφαλο. Έτσι το άτομο καλύπτει την ανάγκη του για λήψη ερεθισμάτων και γίνεται ενεργητικός πεζός με κίνηση σκόπιμη και αποτελεσματική. Επιπλέον συμβάλλει και στην αυτοματοποίηση της κίνησης αφού το άτομο δεν χρειάζεται να σκέφτεται συνεχώς ποιο θα είναι το επόμενο βήμα του και επομένως κάποια στιγμή η κίνηση γίνεται περισσότερο αυτόματη.

4. Εργαλείο για ικανοποιητική στάση και βάδιση: σύμφωνα με έρευνες στην κίνηση των παιδιών με τύφλωση που δεν έλαβαν εκπαίδευση στην κινητικότητα βρέθηκε πως τα παιδιά αυτά εμφανίζουν φτωχή στάση, αφύσικα πρότυπα βάδισης και σφιγμένο σώμα κατά την βάδιση. Αντίθετα η εκπαίδευση και η χρήση του μπαστουνιού συμβάλλει ώστε το άτομο να διαμορφώσει μια χαλαρή, όρθια στάση, να αναπτύξει τυπικά πρότυπα βάδισης και να κινείται ταχύτερα και αποτελεσματικότερα.

5. Εργαλείο για παιχνίδι: εκτός από την σημαντική συνεισφορά του μπαστουνιού στην κίνηση, έχει διαπιστωθεί πως αποτελεί και πηγή ευχαρίστησης καθώς τα παιδιά το χρησιμοποιούν ως εργαλείο του παιχνιδιού τους. Για παράδειγμα εξερευνούν την παιδική χαρά, το χτυπούν σε διάφορες επιφάνειες για να ακούν το ήχο που παράγεται. Το παιδί με το παιχνίδι λαμβάνει ερεθίσματα που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την φαντασία του.

6. Βοήθημα χαμηλής όρασης: το μπαστούνι δεν αποτελεί εργαλείο με μοναδικούς χρήστες τα άτομα με τύφλωση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου ωφέλιμα και αποτελεσματικά και από άτομα με χαμηλή όραση. Δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη αυτόν, ο οποίος έχει κάποια όραση και την χρησιμοποιεί για τις ανάγκες του, να βελτιώσει τις δραστηριότητές του αφού με το μπαστούνι μπορεί να λαμβάνει ταυτόχρονα πληροφορίες από διάφορες πηγές ή διευθύνσεις. Για παράδειγμα πρώτα θα έπρεπε να είχε στραμμένη την προσοχή του αποκλειστικά στο έδαφος μπροστά του σε κάθε βήμα του. Μετά όμως με τη χρήση του μπαστουνιού, μπορεί να ανιχνεύει το έδαφος με το μπαστούνι και να έχει την προσοχή του σε κάποιο άλλο σημείο, ψηλότερα, που του προξενεί το ενδιαφέρον.

7. Εργαλείο για αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση: η έγκαιρη εισαγωγή και η χρήση του μπαστουνιού στη ζωή του παιδιού όπως ήδη ειπώθηκε βοηθάει στο να γίνει ένας άνθρωπος μπορεί να εκτελεί την κίνηση και το ταξίδι του ανεξάρτητα, γρήγορα, έξυπνα και αποτελεσματικά. Αυτή η επιτυχία τονώνει το αυτό-αίσθημα του παιδιού, αφού νιώθει ικανό να σχεδιάζει και να εκτελεί, με τελικό αποτέλεσμα αυτή η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση να γίνεται μέρος της προσωπικότητάς του.

8. Εργαλείο για ελεύθερη κίνηση: το μπαστούνι δίνει στο άτομο την ελευθερία της επιλογής. Μπορεί να επιλέγει πότε θα πάει χωρίς να περιμένει από κάποιον άλλο να τον οδηγήσει εκεί, που θα πάει και με ποιον τρόπο. Αυτή η δυνατότητα εντείνει και την ευχαρίστηση που αντλεί από την κίνηση. Ακόμα το ευαισθητοποιεί στα όσα γίνονται γύρω του και αυξάνει την προσήλωση της προσοχής του στην κίνησή του και σε όσα γύρω υπάρχουν ή συμβαίνουν.

9. Εργαλείο για γνωστική ανάπτυξη: το άτομο που χρησιμοποιεί το μπαστούνι πρέπει να χρησιμοποιεί την νοημοσύνη του αφού πρέπει να σκέφτεται την κατεύθυνση που επέλεξε να ακολουθήσει στην μετακίνησή του, πρέπει να παίρνει αποφάσεις, να αναπτύσσει καλή κρίση, να έχει ευέλικτη σκέψη, να μαθαίνει να επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται. Μπορεί να δείχνει περιέργεια και να την ικανοποιεί, να γνωρίζει πως θα κινηθεί με ασφάλεια και αποτελεσματικά. Έτσι το άτομο αναπτύσσεται το ίδιο και μαθαίνει το περιβάλλον του γνωστικά. Δομεί βασικές έννοιες για τον περιβάλλον χώρο του και προετοιμάζεται να μάθει ανώτερες δεξιότητες και έννοιες της κινητικότητας και του προσανατολισμού.

10. Δίνει πλεονέκτημα στο άτομο όταν κινείται: το πλεονέκτημα αυτό γίνεται εύκολα ορατό αν συγκριθεί το άτομο που έχει εκπαιδευτεί και χρησιμοποιεί το μπαστούνι με ένα άλλο που δεν έχει λάβει εκπαίδευση στην κινητικότητα. Ενώ το

πρώτο μπορεί και βλέπει τον εαυτό του ως ικανό πεζό για αποτελεσματική και ανεξάρτητη κίνηση, το δεύτερο αποτελεί ένα άτομο με παθητική κίνηση, περιορισμένη και πάντα εξαρτημένη από την καλή βούληση των άλλων.

2.5.1.: Χαρακτηριστικά του μαστουνιού

Το μαστούνι είναι ένα εργαλείο ειδικά φτιαγμένο για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου που το χρησιμοποιεί κατά την μετακίνησή του. Και καθώς οι ανάγκες αυτές δεν είναι πάντα ίδιες, υπάρχουν και διάφοροι τύποι μαστουνιού ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του κάθε ατόμου με τύφλωση. Το μαστούνι βοηθάει το άτομο να ανιχνεύει και να έχει την εικόνα του χώρου στον οποίο κινείται καθώς λειτουργεί ως επέκταση του χεριού του (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Οι πληροφορίες για το κοντινό περιβάλλον μεταφέρονται μέσω του μαστουνιού στον χρήστη και αξιοποιούνται απ' αυτόν περαιτέρω.

Στο διάστημα που μεσολάβησε από τη στιγμή που το μαστούνι καθιερώθηκε ως βοηθητικό εργαλείο στην κίνηση των ατόμων με προβλήματα όρασης, πληθώρα ειδικών εργάστηκε στο σχεδιασμό, κατασκευή και εξέλιξή του, παράγοντας διάφορους τύπους μαστουνιών. Το υλικό κατασκευής τους αρχικά ήταν το ξύλο. Στην συνέχεια κατασκευάστηκαν μαστούνια από μέταλλο, φάιμπερ-γκλας ή ίνες άνθρακα (Cutter, 2007). Σήμερα στην αγορά υπάρχουν διάφοροι τύποι μαστουνιών που καλύπτουν μια ευρεία γκάμα απαιτήσεων και ειδικών περιπτώσεων των χρηστών.

Πέρα από το υλικό κατασκευής, το μαστούνι πρέπει καταρχήν να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Blasch, Wiener & Welsh, 1997):

- Να υπάρχει ικανοποιητική αγωγιμότητα των δονήσεων που προκαλούνται με την επαφή με το έδαφος όπως και της απτικής πληροφόρησης, χωρίς όμως να μεταφέρονται μέσω του μαστουνιού η θερμική ή η ηλεκτρική ενέργεια.
- Να έχει καλή ισορροπία, το βάρος του δηλαδή να είναι ισομερώς μοιρασμένο σε όλο του το μήκος.
- Να έχει μικρό βάρος χωρίς όμως να υπάρχει περίπτωση να παρασυρθεί από τον άνεμο.
- Να είναι δυνατό, ανθεκτικό, ελαστικό ώστε να μπορεί να αντέχει στην μακρόχρονη χρήση.

- Να προσφέρει υψηλή ορατότητα τόσο στους οδηγούς όσο και στους άλλους πεζούς, μέρα αλλά και νύχτα όταν φωτίζεται από τους προβολείς των διερχόμενων οχημάτων.

Οποιαδήποτε αλλοίωση ή κακή παρουσία στα παραπάνω χαρακτηριστικά του μπαστουνιού αυτόματα σημαίνει πως μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ασφάλεια, ικανότητα και αποτελεσματικότητα του ατόμου που το χρησιμοποιεί στη μετακίνησή του. Επίσης διατυπώθηκαν αρκετές απαιτήσεις από τους χρήστες όσον αφορά την δυνατότητα αναδίπλωσης και εύκολης μεταφοράς. Έτσι διασκέψεις στα μέσα της δεκαετίας του 1960 κατέληξαν σε κάποιες προϋποθέσεις που θα έπρεπε να πληρούν τα πτυσσόμενα μπαστούνια:

- Θα πρέπει να μπορεί να διπλώνει σε μέγεθος τσέπης.
- Θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να αποτελείται από συναρμολογούμενα κομμάτια μήκους 5 εκ. το καθένα και να υπάρχει προσαύξηση του μήκους πάνω από το εύρος των 91 – 178 εκ.
- Θα πρέπει εύκολα να ανοίγει και να κλείνει, να κλειδώνει και να αποθηκεύεται με το ένα χέρι. Ακόμα θα πρέπει ακόμα να αντέχει στα 5.000 διπλώματα και ανοίγματα, τα οποία είναι τα λιγότερα για ένα δραστήριο στην μετακίνηση άτομο.
- Η άκρη του μπαστουνιού θα πρέπει να είναι ευαίσθητη ώστε να μεταφέρει όλες τις πληροφορίες από το έδαφος αλλά και ανθεκτική στη χρήση. Επίσης θα πρέπει να είναι κατασκευασμένη με τρόπο που να μην καρφώνεται ή να σφηνώνει σε ραγίσματα, ανοίγματα ή ανώμαλες επιφάνειες.
- Τα σημεία στα οποία το μπαστούνι διπλώνει θα πρέπει να είναι αυτοκαθαριζόμενα.
- Τέλος το μπαστούνι δεν θα πρέπει να απαιτεί επανεκπαίδευση για χρήση.

2.5.1.1.: Η άκρη του μπαστουνιού

Στα πρώτα μπαστούνια η άκρη ήταν φτιαγμένη από ξύλο αλλά δεν αποδείχτηκε κατάλληλη για χρήση. Στη συνέχεια εμφανίστηκαν στην αγορά και άλλα υλικά όπως η νάιλον άκρη (Blasch, Wiener & Welsh, 1997) και η μεταλλική άκρη τυλιγμένη με λαστιχένιο υλικό (Cutter, 2007). Η ελαστικότητα της άκρης είναι πολύ σημαντική για

την επαρκή μεταφορά των πληροφοριών από το έδαφος καθώς και το πώς το μαστούνι κινείται πάνω στις επιφάνειες. Αυτή τη στιγμή προσφέρονται στα άτομα με τύφλωση διάφοροι τύποι άκρης. Οι σημαντικότερες είναι:

- Νάilon άκρη, διαμέτρου μεγαλύτερης του 1,6 εκ. σε σχήμα μανιταριού ή marshmallow.
- Μια κυρτωμένη έκδοση της νάilon άκρης, διαμέτρου 1,27 εκ.
- Μεταλλική γυαλιστερή άκρη που συνδέεται με το μαστούνι με ένα λαστιχένιο συνδετήρα. Αυτή η άκρη συχνά διατίθεται στην αγορά με μαστούνι φτιαγμένο από φάιμπερ-γκλας αλλά μπορεί να εφαρμοστεί με έναν προσαρμοστή και σε άλλα μακριά μαστούνια.
- Άκρη σε σχήμα marshmallow τοποθετημένη σε κινητό ρουλεμάν ώστε η άκρη να κυλάει αντί να γλιστράει καθώς ο χρήστης κουνάει το μαστούνι μπρος – πίσω.
- Άκρη σε σχήμα marshmallow τοποθετημένη σε ελατήριο το οποίο μπορεί να εκτιναχτεί και απεγκλωβίσει την άκρη αν αυτή σφηνώσει σε κάποιο άνοιγμα ή ράγισμα.
- Σφαιρική άκρη με εξωτερική διάμετρο μεγαλύτερη από 5,08 εκ. που γλιστράει πάνω από την γνωστή νάilon άκρη.

2.5.1.2.: Η λαβή του μαστουινιού

Η λαβή είναι ένα επίσης σημαντικό τμήμα του μαστουινιού καθώς για να μπορεί το άτομο να το χειριστεί σωστά και με ευκολία θα πρέπει η λαβή να ταιριάζει σωστά στο χέρι του (Cutter, 2007). Αυτό σημαίνει πως ένα παιδί και ένας ενήλικας δεν μπορούν να έχουν την ίδια σε μέγεθος και ενδεχομένως σε υλικό κατασκευής λαβή. Ακόμα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως ένα παιδί, εκτός από την έλλειψη δύναμης, καλού συντονισμού και καθοδήγησης του μαστουινιού, ίσως κάποιες φορές δαγκώσει τη λαβή, κάτι που συχνά κάνουν τα μικρά παιδιά. Έτσι θα πρέπει να εξασφαλιστεί πως το υλικό της λαβής δεν θα κόβεται εύκολα σε μικρά κομμάτι που ενδεχομένως θα προκαλέσουν πνιγμό.

Για την κατασκευή λαβής χρησιμοποιούνται διάφορα υλικά όπως εύκαμπτο πλαστικό, δερμάτινο από δερματίνη περιτύλιγμα και διάφοροι τύποι ταινιών (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Οι χρήστες λαμβάνουν υπόψη τους τα παραπάνω αλλά η επιλογή μπορεί να γίνει και με βάση το στυλ της λαβής. Οι εκπαιδευτές προστά

στην πληθώρα των μπαστουνιών οφείλουν να εκπαιδεύσουν τα άτομα με τύφλωση με κάθε τύπο μπαστουνιού.

2.5.1.3.: Υψηλής ορατότητας μπαστούνι

Σύμφωνα με τους νόμους που θεσπίστηκαν για το λευκό μπαστούνι, το χρώμα του μπαστουνιού είναι το λευκό με κόκκινη άκρη (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλιστεί πως οι διερχόμενοι στο δρόμο, πεζοί και κυρίως οι οδηγοί των οχημάτων, θα μπορούν να διακρίνουν έγκαιρα το άτομο με τύφλωση καθώς θα διασχίζει ένα σημείο. Το μπαστούνι μπορεί να διευκολύνει τον στόχο αυτό. Τόσο γιατί αποτελεί το σύμβολο του ατόμου με τύφλωση όσο και γιατί λόγω του χρώματός του μπορεί να εξασφαλίζει ορατότητα στο φως και στους προβολείς τη νύχτα. Η ορατότητα αυτή επιτυγχάνεται στην δυνατότητα αντανάκλασης ή στην εσωτερική λάμψη του χρώματος. Το μπαστούνι θα πρέπει να ενσωματώνει το φως με στόχο να αυξάνει την ορατότητα πάνω από τα δύο μίλια. Πέρα από την ορατότητα που προσφέρει το μπαστούνι, οι χρήστες θα πρέπει να φροντίζουν και οι ίδιοι για την ασφάλειά τους κατά τη μετακίνησή τους, προσέχοντας και εξετάζοντας όλες τις πληροφορίες που θα λαμβάνουν από το περιβάλλον τους και να μην αφήνουν την ασφάλειά τους αποκλειστικά στην ευθύνη των άλλων.

2.5.2.: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μπαστουνιού

Το μπαστούνι είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο από τα άτομα με τύφλωση κατά την μετακίνησή τους. Παρέχει ασφάλεια, ελευθερία επιλογής για τον τόπο προορισμού και τον τρόπο μετακίνησης, ύστερα από σωστή και επαρκή εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό και αποτελεσματικό εργαλείο (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Είναι αξιόπιστο και αντέχει στην μακροχρόνια χρήση και δεν επηρεάζεται από δυσμενείς καιρικές συνθήκες ή ακραίες θερμοκρασίες. Για την χρήση του δεν απαιτείται και η ταυτόχρονη χρήση και άλλων συσκευών. Δεν χρειάζεται συντήρηση παρά σε κάποιο διάστημα πρέπει να αντικατασταθεί η άκρη αν φθαρεί ή αν σπάσει. Ακόμη το μπαστούνι μπορεί να προσαρμόζεται στις σωματικές ανάγκες του κάθε χρήστη και σε κάποιες περιπτώσεις στις ειδικές ανάγκες του.

Ωστόσο το μπαστούνι εκτός από πλεονεκτήματα παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα. Εδώ πρέπει να συμπεριληφθεί η πιθανότητα τραυματισμού στην περίπτωση σύγκρουσης με το πάνω μέρος του σώματος. Επίσης σε μια πρόσφατη έρευνα μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της τεχνικής της αφής σε μια επιφάνεια

και η ανίχνευση με την τοποθέτηση του ποδιού (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Η ανίχνευση με την τοποθέτηση του ποδιού συμβαίνει όταν το άτομο με τύφλωση ανιχνεύει την επιφάνεια με το μπαστούνι και στη συνέχεια το επιβεβαιώνει και με ανίχνευση που κάνει με το πόδι του στην περιοχή. Η έρευνα έδειξε ότι η ανίχνευση με την τοποθέτηση του ποδιού δεν ολοκληρώθηκε σε ορισμένο χρόνο για κάποιους από τους συμμετέχοντες. Τα άτομα αυτά ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές κινητικότητας και χρησιμοποιούσαν την τεχνική αφής όπως την περιέγραψαν οι Hill και Ponder. Ακόμα και αν χρησιμοποιούσαν συνεχή επαφή, η ακριβής αντιστοιχία του ποδιού και της τοποθέτησης της άκρης του μπαστουνιού πετυχαίνονταν σπάνια. Στην περίπτωση εμποδίου και ανίχνευση της επιφάνειας, γινόταν σπάνια ανίχνευση με τοποθέτηση του ποδιού και του μπαστουνιού. Αυτό περισσότερο οφείλονταν στην μη συνειδητοποίηση του μήκους του μπαστουνιού και του βήματος παρά στην ανεπάρκεια της τεχνικής του χρήστη ή του μπαστουνιού. Στην χρήση του μπαστουνιού δεν υπάρχει μια τεχνική που να είναι η καλύτερη, αντίθετα είναι μια αλληλεπίδραση παραγόντων. Ο χρήστης δεν μπορεί να κατακτήσει την πλήρη κάλυψη της κινητικότητας όπως και αν χρησιμοποιήσει το μπαστούνι.

Ακόμα πρόβλημα μπορεί να προκαλέσει το άκαμπτο στυλ του μπαστουνιού όπως και η αποθήκευσή του, κυρίως σε κοινωνικές συγκεντρώσεις, σε ιδιωτικά ή δημόσια μέσα συγκοινωνίας. Επίσης ενδέχεται να σκοντάψει σε περιοχές με πάρα πολλούς ανθρώπους. Στην περίπτωση δυνατών ανέμων μπορεί να υπάρξει πρόβλημα για το χρήστη καθώς δεν θα μπορεί ταυτόχρονα να κρατάει την ισορροπία του και να χειρίζεται ευέλικτα και αποτελεσματικά το μπαστούνι. Επιπλέον αν το άτομο με τύφλωση χρειαστεί να στηριχτεί κάπου δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει το μπαστούνι για το σκοπό αυτό γιατί δεν σχεδιάστηκε ώστε να αντέχει κάτω από βάρος. Τέλος το άτομο θα πρέπει να γνωρίζει καλά τις ανάγκες του πριν επιλέξει μπαστούνι. Για παράδειγμα ένα ακατάλληλο σε μήκος μπαστούνι μπορεί να δώσει στον χρήστη κακή ανεπαρκή πληροφόρηση για το περιβάλλον και επομένως κακή εικόνα για την πορεία του ατόμου. Φυσικά δεν θα πρέπει να αμελείται η εκπαίδευση. Η αποτελεσματική χρήση του μπαστουνιού απαιτεί σωστή και μακροχρόνια εκπαίδευση από πιστοποιημένους εκπαιδευτές.

2.6.: Ο σκύλος-οδηγός

Ο σκύλος αποτελούσε από την αρχαιότητα μέρος της ζωής του ανθρώπου, έχοντας το ρόλο του συνοδού και βοηθού στο κυνήγι, του προστάτη από κινδύνους ή άλλα ζώα, του διασώστη σε καταστροφές, του φίλου στην καθημερινή ζωή. Ένας ακόμα σημαντικός ρόλος του σκύλου είναι αυτός του οδηγού για τα άτομα με τύφλωση. Στην περίπτωση αυτή ο σκύλος εκπαιδεύεται έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορεί να οδηγήσει το άτομο με τύφλωση με ασφάλεια στις μετακινήσεις του εκτός του σπιτιού.

Η συστηματική εκπαίδευση σκύλων – οδηγών ξεκίνησε μετά το τέλος του πρώτου παγκοσμίου πολέμου. Συγκεκριμένα το 1925 και το 1926 μία εκτροφέας και εκπαιδύτρια σκύλων ράτσας Γερμανικών Ποιμενικών, η Dorothy Harrison Eustis παρακολούθησε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των συγκεκριμένων σκύλων για οδηγούς τυφλών βετεράνων του πολέμου (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Το πρόγραμμα είχε ως βάση του το έργο του ιερέα Jonann Klein το 19^ο αιώνα. Το 1927 η Eustis έγραψε για την εφημερίδα «The Saturday Evening Post» το «The Seeing Eye», στο οποίο περιγράφει το πρόγραμμα. Το άρθρο αυτό διάβασε ο Morris Frank από το Tennessee ο οποίος ήταν τυφλός και έγραψε στην Eustis. Ο Frank έπεισε την Eustis και τον γενετιστή Elliot Hamphrey να εκπαιδεύσουν ένα σκύλο γι αυτόν στη φάρμα της Eustis στο Vevey της Ελβετίας. Μετά το τέλος της εκπαίδευσης ο Frank μαζί με το σκύλο – οδηγό του γύρισαν στην Αμερική. Η εμπειρία αυτή ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη ώστε στη συνέχεια η Eustis αποφάσισε να κάνει αντικείμενο της δουλειάς της την εκπαίδευση σκύλων – οδηγών για άτομα με τύφλωση.

Τον Ιανουάριο του 1929 η Eustis και ο Frank ίδρυσαν το «The Seeing Eye Inc.» στο Nashville αλλά τον Ιούνιο το μετέφεραν στο Morris County στο New Jersey. Το 1938 ο Donald Schuur και το Lions Club του Detroit ίδρυσαν την δεύτερη οργανωμένη μη κερδοσκοπική σχολή εκπαίδευσης σκύλων στη Βόρειο Αμερική. Οι πρώτοι σκύλοι αποφοίτησαν από τη σχολή το 1939. Το 1942 ιδρύθηκε το Guide Dogs for the Blind στο San Rafael της California. Η σχολή αυτή προσπάθησε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των τυφλών βετεράνων του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου στην Δυτική Ακτή. Οι ιδρυτές ήταν και οι πρώτοι εκπαιδευτές της σχολής, οι Chalmers Donalson και Lois Merrihew καθώς και μια ομάδα εθελοντριών, οι American Women 's Voluntary Services. Την περίοδο και πολλές άλλες σχολές έθεσαν τα θεμέλια για την λειτουργία τους. Το 1956 ιδρύθηκε από τον Donald Kauth το Guiding Eyes for the Blind στο Yorktown Height της Νέας Υόρκης. Αυτή είναι

μία από τις τέσσερις μεγαλύτερες σχολές των Η.Π.Α. στην εκπαίδευση σκύλων - οδηγών. Από αυτή τη χρονική στιγμή και έπειτα άνοιξαν και άλλες σχολές διαμορφώνοντας τον τομέα της εκπαίδευσης σκύλων όπως τον ξέρουμε σήμερα.

2.6.1. Τι είναι ο σκύλος οδηγός

Ο σκύλος – οδηγός είναι ένας κατάλληλα εκπαιδευμένος σκύλος ώστε να απαντά σε συγκεκριμένες εντολές που του δίνονται από τον ιδιοκτήτη του είτε λεκτικά είτε με νοήματα των χεριών (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Οι σκύλοι αυτοί αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμοι για τα άτομα με τύφλωση στις αστικές περιοχές. Όταν το άτομο πρέπει να πάει κάπου, να διασχίσει ένα δρόμο, ο σκύλος του αναλαμβάνει να τον καθοδηγήσει. Κάθε φορά που είναι απαραίτητο ο σκύλος θα σταματήσει, θα ελέγξει την επιφάνεια του εδάφους για ανοίγματα ή λακκούβες, ή τα πεζοδρόμια και τις ενώσεις τους με τον δρόμο. Μετά θα περιμένει να ακούσει την επόμενη εντολή «εμπρός» ή «δεξιά» ή «αριστερά» ώστε να ξεκινήσει. Όταν στην πορεία του σκύλου δεν υπάρχει πεζοδρόμιο τότε προφυλάσσει τον ιδιοκτήτη του πλησιάζοντας την αριστερή άκρη του δρόμου και να αντικρίζει κατά πρόσωπο την εισερχόμενη κίνηση. Σε περίπτωση που βρεθούν σε διασταύρωση, την κάνει διακριτή στον ιδιοκτήτη του ακολουθώντας το περίγραμμά της ή σταματώντας. Τότε το άτομο μπορεί να γυρίσει κατάλληλα, να ευθυγραμμιστεί και να ξεκινήσει να διασχίζει το δρόμο δίνοντας στο σκύλο την εντολή «εμπρός».

Ο ιδιοκτήτης του σκύλου πρέπει να δίνει πάντα στο σκύλο του κατευθυντήριες εντολές για να κατευθύνει το σκύλο γειτονιά – γειτονιά ως το σημείο προορισμού του (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο το άτομο να έχει εκπαιδευτεί και να διαθέτει δεξιότητες προσανατολισμού ώστε να κατευθύνει τον σκύλο με ακρίβεια εκεί που τελικά θέλει να πάει. Ακόμα, όπως και στο μπάστούνι, μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες προσανατολισμού σε συνδυασμό με δεξιότητες των χεριών για να αποφύγουν ή να ανταπεξέλθουν κατά τη διάρκεια της πορείας σε ανεπιθύμητες παρακάμψεις.

2.6.2. Υποχρεώσεις του σκύλου - οδηγού

Όταν το άτομο με τύφλωση και ο σκύλος – οδηγός κινούνται στο δρόμο θα πρέπει το άτομο να μπορεί να κρατάει σταθερά το σκύλο του και ταυτόχρονα να μπορεί να αντιλαμβάνεται και τις πιο μικρές κινήσεις του, όπως αν στρίβει έστω και ελάχιστα το κεφάλι του και προς ποια κατεύθυνση. Αυτό γίνεται εφικτό με την ειδική ιπποσκευή

που φοράει ο σκύλος. Αποτελείται από λουριά που εφαρμόζονται στο κεφάλι και στον κορμό του σαν ζώνη και από μια άκαμπτη χειρολαβή σε σχήμα ύψιλον. Αυτή τη χειρολαβή κρατάει ο ιδιοκτήτης του σκύλου και μέσω αυτής μπορεί να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του σκύλου και να τις ερμηνεύει (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

Ο σκύλος εκπαιδεύεται για να περπατά σε σχετικά ευθείες γραμμές, να ψάχνει την άκρη του πεζοδρομίου για να βαδίζει δίπλα του και όταν ξεκινήσει για κάποιον προορισμό δεν σταματά παρά μόνο αν κάτι εμποδίσει την πορεία του ή αν το επιλέξει ο ιδιοκτήτης του. Ακόμη μαθαίνει να αντισταθμίζει την τάση του τυφλού ιδιοκτήτη του να γυρίζει και να συνεχίζουν έτσι την ευθεία πορεία τους. Επιπλέον μπορεί να προφυλάξει το άτομο όχι μόνο από εμπόδια που βρίσκονται στο έδαφος αλλά και από κινδύνους που υπάρχουν ψηλότερα από το κεφάλι του, όπως κλαδιά, ταμπέλες κ.α. Αν κατά την διάρκεια της πορείας τους στο δρόμο ο σκύλος αντιληφθεί πως δεν μπορεί να βαδίζει άκρη – άκρη τότε ή θα παρακάμψει το σημείο ή θα σταματήσει και θα ακολουθήσει την γνώση και ανάλυση του ιδιοκτήτη του. Στην περίπτωση που συναντήσει ανώμαλες επιφάνειες ή κάτι που μπορεί να προκαλέσει την πτώση του ατόμου, όπως ρίζες δέντρων να εξέχουν στο πεζοδρόμιο ή υγρά που πάνω στα οποία κάποιος γλιστράει, τότε το γνωστοποιεί στον ιδιοκτήτη του διστάζοντας να προχωρήσει ή σταματώντας. Τότε το άτομο καθώς έχει ειδοποιηθεί θα σταματήσει, θα ψάξει με το πόδι του να εντοπίσει το πρόβλημα, θα ανταμείψει το σκύλο και θα συνεχίσουν την πορεία τους λέγοντας την εντολή «εμπρός» (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

Ωστόσο οι σκύλοι εκπαιδεύονται για να χρησιμοποιούν και τη δική τους κρίση (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Όταν ο ιδιοκτήτης δώσει μια ακατάλληλη ή ανασφαλή εντολή τότε ο σκύλος μπορεί να «παρακούσει έξυπνα». Κάθε φορά το άτομο παίρνει την απόφαση για το πότε θα διασχίσουν το δρόμο αλλά ο σκύλος καλείται να προσέχει για παράδειγμα, τα αυτοκίνητα. Αν αυτό όμως ο ιδιοκτήτης κάνει λανθασμένη κρίση για την στιγμή εκκίνησης και στην πορεία τους εμφανιστεί αυτοκίνητο τότε ο σκύλος, καθώς εκπαιδεύτηκε, θα περπατήσει πιο αργά ή θα σταματήσει και θα συνεχίσει όταν περάσει ο κίνδυνος. Ακόμα ο σκύλος θυμάται πολλούς προορισμούς και εισόδους που έχει ήδη επισκεφτεί και αυτό τον βοηθάει κάθε φορά που συναντά γνώριμα σημεία στην πορεία του. Τέλος ο σκύλος αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμος στις μετακινήσεις σε δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Δεν χάνει τον προσανατολισμό και την σωστή του πορεία στο χιόνι και δεν τον

μπερδεύει η βροχή ή ο αέρας. Ο σκύλος εκτός των άλλων ικανοτήτων του, κυρίως ταξιδεύει οπτικά και έτσι δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα όταν το χιόνι καλύπτει το δρόμο, γεγονός που κάνει την χρήση του μαστουνιού άσκοπη. Για το ίδιο λόγο μπορεί να διατηρεί την πορεία του ακόμα και όταν οι ακουστικές πληροφορίες είναι τέτοιες που προκαλούν σύγχυση.

Ο σκύλος – οδηγός, πέρα από τον πρωτεύοντα ρόλο του που είναι η διασφάλιση της ασφάλειας του ιδιοκτήτη του κατά τις μετακινήσεις, έχει και δευτερεύοντες ρόλους (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Μπορεί να ανακουφίζει τον ιδιοκτήτη του από την ένταση κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Κάθε τόσο το άτομο εφόσον το χρειάζεται, μπορεί να σταματά, να χαλαρώνει από την συνεχή και τεταμένη προσοχή του στις συνθήκες στο δρόμο και να ασχολείται με το σκύλο του και έτσι να αισθάνεται καλύτερα. Ακόμα μπορεί να αποτελέσει κοινωνική γέφυρα για το άτομο με τύφλωση και τους βλέποντες του περιβάλλοντός του. Η παρουσία του σκύλου και η λειτουργία του μπορεί να προκαλεί το ενδιαφέρον των άλλων ατόμων και αποτελεί ένα καλό θέμα για να αρχίσει μια συζήτηση και γενικότερα η αλληλεπίδραση ατόμου με τύφλωση και βλέπόντων. Και βέβαια δεν πρέπει να παραβλέπουμε πως ο σκύλος αποτελεί πολύ καλή παρέα για τον ιδιοκτήτη του. Πάντα δίπλα του, χωρίς να κουράζεται και να βαριέται, να του προσφέρει την αφοσίωση και την αγάπη του χωρίς να περιμένει ανταλλάγματα, χωρίς πρόθεση να αποφύγει δυσκολίες και να προκαλέσει προβλήματα. Η φράση πως ο σκύλος είναι ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου δεν προέκυψε χωρίς να υπάρχει βάση αλήθειας και αυτήν την φιλία την έχουν μεγάλη ανάγκη οι άνθρωποι με και χωρίς προβλήματα όρασης.

2.6.3. Υποχρεώσεις του ιδιοκτήτη του σκύλου

Το άτομο με τύφλωση που χρησιμοποιεί σκύλο – οδηγό είναι υπεύθυνο να προβεί στις ενέργειες αυτές που θα κάνουν το σκύλο του να δουλεύει με τον καλύτερο δυνατό και αποτελεσματικό τρόπο (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Θα πρέπει να δίνει τις εντολές έγκαιρα για οτιδήποτε ζητάει από το σκύλο, να τον ενθαρρύνει και να τον ανταμείβει για την καλή δουλειά του, να τον επιπλήττει όταν δεν πετυχαίνει τον στόχο του ή η συμπεριφορά του δεν είναι η κατάλληλη. Ο ιδιοκτήτης πρέπει να δίνει σύντομες, ευθείες εντολές στο σκύλο, κάθε φορά που έχουν περάσει ένα κομμάτι της διαδρομής και μπαίνουν στο επόμενο για τον προορισμό τους. Όμως για να μπορεί το άτομο να κατευθύνει τον σκύλο του ευέλικτα και με ακρίβεια στον προορισμό του θα πρέπει να διαθέτει επαρκή γενικό προσανατολισμό στο περιβάλλον. Κάτι τέτοιο

συνεπάγεται χρήση δεξιοτήτων προσανατολισμού σε συνδυασμό με δεξιότητες χειρισμού ώστε να προβλεφθούν ή να ξεπεραστούν απρόβλεπτες παρακάμψεις κατά την μετακίνηση.

Όσον αφορά την κίνηση στο δρόμο ιδιοκτήτης είναι ο πραγματικά υπεύθυνος για το πότε θα διασχίσει το δρόμο. Θα πρέπει να πρώτα να ελέγξει την κυκλοφορία, να εντοπίσει τη στιγμή που η διάβαση του δρόμου μπορεί να γίνει με ασφάλεια και στη συνέχεια να δώσει την εντολή «εμπρός» στο σκύλο για να ξεκινήσουν να περνούν κάθετα το δρόμο. Αν η αρχική διεύθυνση είναι λανθασμένη κατά 45° ο σκύλος πιθανόν να μπερδευτεί και να αρχίσει να διασχίζει το δρόμο διαγώνια ή να αλλάξει τυχαία κατεύθυνση (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Ακόμα αν η εντολή δεν δοθεί έγκαιρα ή δοθούν δύο διαφορετικές εντολές, τότε θα πρέπει ο ιδιοκτήτης να κάνει σαφές στο σκύλο τι ακριβώς προτείνει. Προκειμένου να γίνει απόλυτα κατανοητό από το σκύλο το τι του ζητήθηκε, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ο ιδιοκτήτης χρησιμοποιεί τη φωνή του ή σήματα των χεριών. Επιπλέον θα πρέπει να στρίψει το σώμα του κατάλληλα χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που έχει για το περιβάλλον και το χώρο.

Ο ιδιοκτήτης διδάσκεται τεχνικές στην σχολή εκπαίδευσης σκύλων ώστε να διατηρεί την εκπαίδευση του σκύλου (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Όταν ο σκύλος είναι ακριβής και αποτελεσματικός σ' αυτό που του ζητήθηκε τότε ο ιδιοκτήτης τον ανταμείβει γιατί μέσω αυτών των ανταμοιβών μπορεί πιο εύκολα να χειριστεί το σκύλο του. Επιπλέον οι ανταμοιβές για το σκύλο λειτουργούν ως κίνητρα για να κάνει την δουλειά του και του μειώνουν το άγχος. Αν ο σκύλος κάνει κάτι λάθος που θα προκαλέσει λάθος βήμα ή πτώση του ιδιοκτήτη, τότε αυτός τον επιπλήττει και τον διορθώνει δείχνοντάς του τι θα έπρεπε να κάνει. Στη συνέχεια ο σκύλος επαναλαμβάνει τη δουλειά του και ανταμείβεται.

Όμως δεν πρέπει να παραβλέπεται πως οι σκύλοι, ακόμα και αν είναι καλά εκπαιδευμένοι, είναι ζώα με ένστικτα (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Μπορεί να παρατηρηθούν κάποιες φορές συμπεριφορές που έχουν γενικά τα ζώα, να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για άλλα ζώα ή ανθρώπους, να μυρίζουν άπρεπα κ.α. Αυτές οι συμπεριφορές πρέπει να εντοπιστούν από τον ιδιοκτήτη και να χρησιμοποιήσει τα ανάλογα μέτρα (επίπληξη, διόρθωση, καθοδήγηση) να βοηθήσει το σκύλο εγκαταλείψει την συγκεκριμένη συμπεριφορά και να επανεστιάσει στη δουλειά του. Ο σκύλος – οδηγός θα πρέπει να είναι ήσυχος, κοινωνικός, με καλή συμπεριφορά, να μην τραβάει την προσοχή, να είναι υπό τον έλεγχο του ιδιοκτήτη του. Όταν

πληρούνται τα παραπάνω τότε το άτομο με τύφλωση και ο σκύλος – οδηγός αποτελούν μια λειτουργική ομάδα με θετικό έργο για το ίδιους και τους γύρω τους.

2.7. Ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης

Για τα άτομα με προβλήματα όρασης η χρήση του μπαστουνιού ή του σκύλου άνοιξε νέους ορίζοντες στην ανεξάρτητη και ασφαλής μετακίνηση. Ωστόσο η μετακίνηση ακόμα και με τη χρήση αυτών των εργαλείων δεν γίνεται πάντα χωρίς προβλήματα. Αστάθητοι παράγοντες όπως απρόβλεπτα εμπόδια ενδεχομένως να δυσχεράνουν την μετακίνηση του ατόμου. Στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων συμβάλλει σημαντικά η πρόοδος της τεχνολογίας. Η επιστημονική έρευνα και ο σχεδιασμός έχουν παρουσιάσει μια σειρά συσκευών, οι οποίες αποτελούν την κατηγορία των ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης και που μπορεί να χρησιμοποιηθούν μόνες τους ή συμπληρωματικά με το μπαστούνι ή το σκύλο και να δώσουν λύσεις σε δυσκολίες που θα ανακύψουν κατά την κίνηση του ατόμου με προβλήματα όρασης.

Τα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης είναι συσκευές κινητικότητας που βοηθούν το άτομο με προβλήματα όρασης να λαμβάνει περισσότερες πληροφορίες μέσω ακοής και αφής για το περιβάλλον του σε σχέση με τις πληροφορίες που θα συνέλεγε αν διενεργούσε την εξερεύνηση του περιβάλλοντος με τη χρήση των δαχτύλων, του λευκού μπαστουνιού ή του σκύλου οδηγού (Jacobson 1993). Η λειτουργία των συσκευών αυτών έγκειται στην εκπομπή ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων σε συγκεκριμένο εύρος ή απόσταση και τα οποία έπειτα αντανακλώνται στην συσκευή συγκεντρώνοντας τις σχετικές πληροφορίες. Στη συνέχεια οι πληροφορίες αυτές μεταφέρονται στον χρήστη μέσω της ακοής ή της αφής ενημερώνοντάς τον αποτελεσματικά (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Γενικά τα ηλεκτρονικά βοηθήματα μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αντισταθμίσει την αδυναμία λήψης πληροφοριών λόγω απώλειας της όρασης με την χρήση της ακοής ή της αφής. Ο χρήστης μετά από κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να ερμηνεύει τα σήματα που λαμβάνει από τη συσκευή και να αποφασίζει αν θέλει να έρθει σε επαφή με αυτό που ανιχνεύτηκε στην πορεία του ή να το αποφύγει.

Τα πρώτα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης διατέθηκαν στην αγορά την δεκαετία του 1960 αλλά δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής από άτομα με προβλήματα όρασης και εκπαιδευτές κινητικότητας και προσανατολισμού (Jacobson 1993). Αιτία της μη αποδοχής, η οποία διήρκεσε ως το 1970, ήταν η έλλειψη της απαιτούμενης

συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κινητικότητα. Οι ερευνητές σχεδίαζαν συσκευές σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις για τις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης και το γεγονός της ελλιπούς επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών των συσκευών, των εκπαιδευτών και των σχεδιαστών είχαν ως αποτέλεσμα την έλλειψη πιλοτικών δοκιμών για την βελτίωση των συσκευών. Επίσης σοβαρό εμπόδιο στην διάδοση της χρήσης τους αποτελούσε η έλλειψη ενιαίων οδηγιών σε ότι αφορά τις βασικές λειτουργίες.

Το 1986 το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας στην Αμερική (National Research Council) δημοσιοποίησε μια έκθεση για τις αδυναμίες και δυνατότητες της τεχνολογίας και έκανε υποδείξεις για περαιτέρω ανάπτυξη, ακριβή αξιοποίηση και συστηματική χρήση της μελλοντικής τεχνολογίας (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Στην έκθεση αναφέρονταν οι σημαντικότερες ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης για συλλογή πληροφοριών από το περιβάλλον τους. Οι ανάγκες αυτές επικεντρώνονταν στα εξής:

- Ανίχνευση αντικειμένων στην πορεία κίνησης από το επίπεδο του εδάφους ως το ύψος του κεφαλιού και για όλη την επιφάνεια του σώματος.
- Οι πληροφορίες για την επιφάνεια κίνησης να περιλαμβάνουν την υφή της επιφάνειας καθώς και την ύπαρξη ανοιγμάτων.
- Ανίχνευση αντικειμένων που βρίσκονται στην πορεία κίνησης και που θα μπορούσαν να προσφέρουν στήριξη ή προστασία.
- Ανίχνευση της θέσης μακρινών αντικειμένων και παροχή πληροφοριών για την διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να επιτευχθεί ο σχεδιασμός μιας ευθείας γραμμής.
- Αναγνώριση σημείων αναφοράς και αναγνώριση της πληροφορίας.
- Πληροφόρηση που να επιτρέπει την αυτό-εξοικείωση και νοητικό σχεδιασμό του περιβάλλοντος.

Επιπλέον σύμφωνα με το συμβούλιο, οι συσκευές κίνησης θα πρέπει να διαθέτουν εργονομία, αξιοπιστία, δυνατότητα επιλογών για το χρήστη και ανθεκτικότητα (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Συγκεκριμένα μια συσκευή θα πρέπει να έχει μικρό βάρος και μέγεθος, να αποθηκεύεται εύκολα και όταν απαιτείται ο χρήστης να μπορεί να την αφήνει εύκολα κάτω και το ίδιο εύκολα να την σηκώνει. Να μπορεί επίσης να δίνει πληροφορίες για το περιβάλλον με ελάχιστη επαφή με τα φυσικά αισθητηριακά

κανάλια. Να παρέχει τη δυνατότητα στο χρήστη της επιλογής ακουστικού ή απτικού τρόπου αντίληψης της πληροφορίας. Να μην χρειάζεται συχνή επιδιόρθωση και σε μια τέτοια περίπτωση ο χρόνος επιδιόρθωσης να είναι μικρός. Επιπρόσθετα η συσκευή θα πρέπει να αντέχει σε υγρασία και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Τέλος θα πρέπει να διαθέτει επαναφορτιζόμενες μπαταρίες, οι οποίες θα παρέχουν ελάχιστη διάρκεια χρήσης πέντε ωρών.

2.7.1. Λειτουργία

Ένα ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης παρέχει στο χρήστη κάποιες αισθητηριακές πληροφορίες για το περιβάλλον που ακόμα και κάτω από ιδανικές συνθήκες δεν θα είναι δυνατόν να εντοπιστούν μόνο με τη χρήση του μαστουριού ή του σκύλου – οδηγού (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Μπορεί να δώσει πληροφορίες για αντικείμενα που βρίσκονται στην πορεία του, ανιχνεύοντας το εύρος, την κατεύθυνση, τις διαστάσεις και το ύψος τους. Για την αντίληψη των δεδομένων αυτών δεν απαιτείται απτική επαφή και ακόμα προσφέρεται η δυνατότητα στο χρήστη να λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατεύθυνσή του από τις φυσικές κατασκευές που έχουν στρατηγικές θέσεις στο περιβάλλον.

Τα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης είναι συσκευές που κρατιούνται στο χέρι ή φοριούνται στο κεφάλι του χρήστη και προκειμένου να διερευνήσουν το περιβάλλον εκπέμπουν υπερήχους ή ακτίνες λέιζερ και εν συνεχεία ειδοποιούν το χρήστη μέσω της ακοής (εκπέμποντας ήχους) ή της αφής (προκαλώντας δονήσεις ειδοποίησης) (Jacobson 1993).

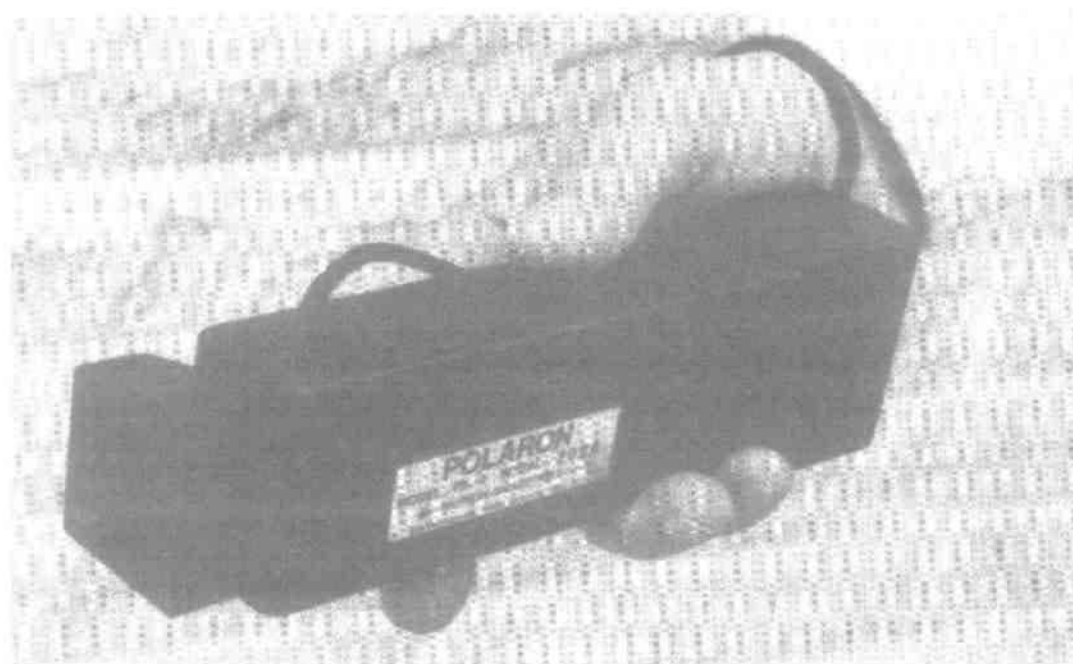
2.7.2. Κατηγοριοποίηση ηλεκτρονικών βοηθημάτων κίνησης

Τα ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης είναι συσκευές που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και λειτουργίες. Για την καλύτερη παρουσίασή τους έχουν κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους σε τέσσερις τύπους συσκευών (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

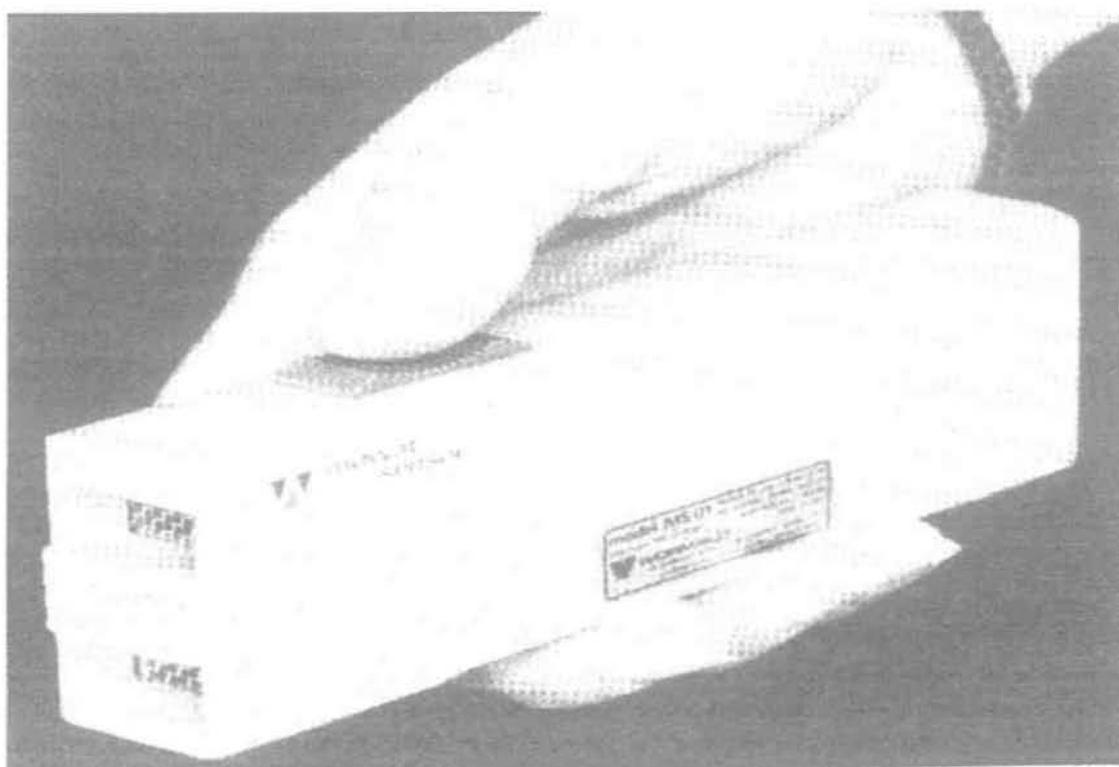
Συσκευές τύπου 1

Οι συσκευές αυτής της ομάδας παρέχουν στο χρήστη πληροφορίες για την ανοιχτή πορεία και επισκόπηση των εμποδίων. Λειτουργούν εκπέμποντας υπερήχους στο περιβάλλον. Όταν υπάρξει κάποιο αντικείμενο στην πορεία του ατόμου, οι υπέρηχοι

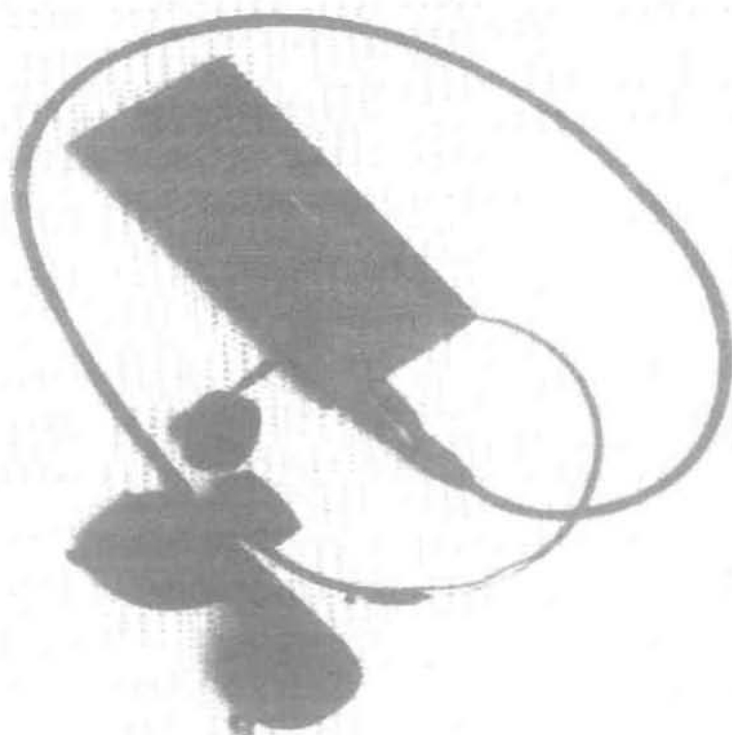
που πέφτουν πάνω του, αντανακλώνται πίσω στη συσκευή και μεταφράζονται σε δονήσεις ειδοποίησης για τον χρήστη ή σε ακουστικούς ήχους (Jacobson 1993). Συσκευές αυτής της ομάδας είναι οι Pathsounder, Mowat Sensor, Polaron, Sensory 6. Η χρήση τους προσφέρει έγκαιρη ειδοποίηση για εμπόδια στην πορεία του ατόμου και προστασία από προεξοχές, συμβάλλοντας στην αύξηση της γνώσης για το περιβάλλον του, της ικανότητάς του για ασφαλή και αποτελεσματική κίνηση και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής του κατά την κίνηση. Έτσι το άτομο μπορεί να επιλέξει αν θα έρθει σε επαφή με το αντικείμενο ή όχι. Οι συσκευές αυτής της ομάδας κρατιούνται στο χέρι και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνες τους ή συμπληρωματικά με το λευκό μαστούνι ή με το σκύλο και μπορούν να δεχτούν τις απαραίτητες προσαρμογές για την περίπτωση που το άτομο έχει ειδικές ανάγκες, όπως να χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο (Jacobson 1993). Τα μειονεκτήματα των βοηθημάτων τύπου 1 περιλαμβάνουν την περιορισμένη πληροφόρηση για τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που ανιχνεύουν και των επιφανειών στην πορεία του ατόμου (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).



Φωτ. 1: συσκευή Polaron.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 1.



Φωτ. 2: συσκευή Mowat Sensor.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 1.

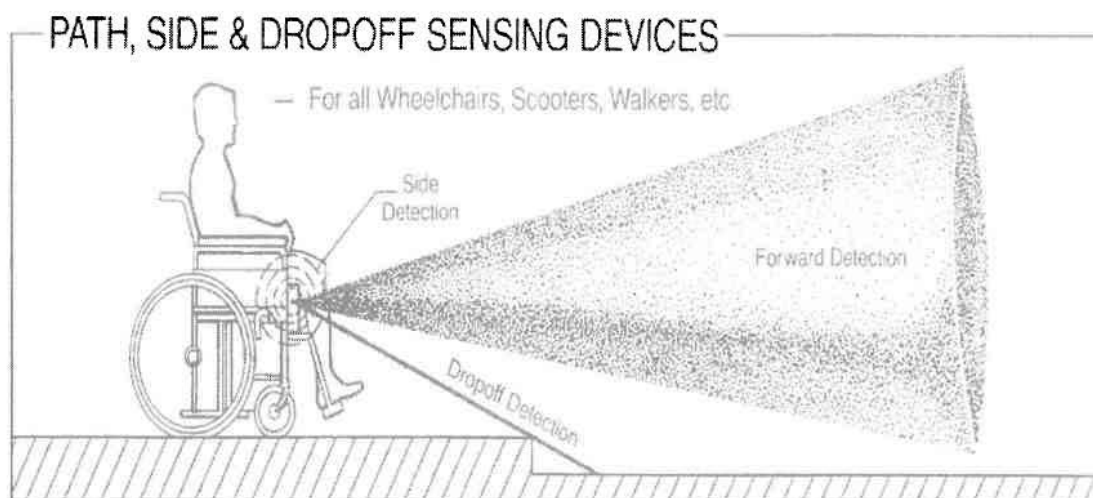


Φωτ. 3: συσκευή Sensory 6.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 1.

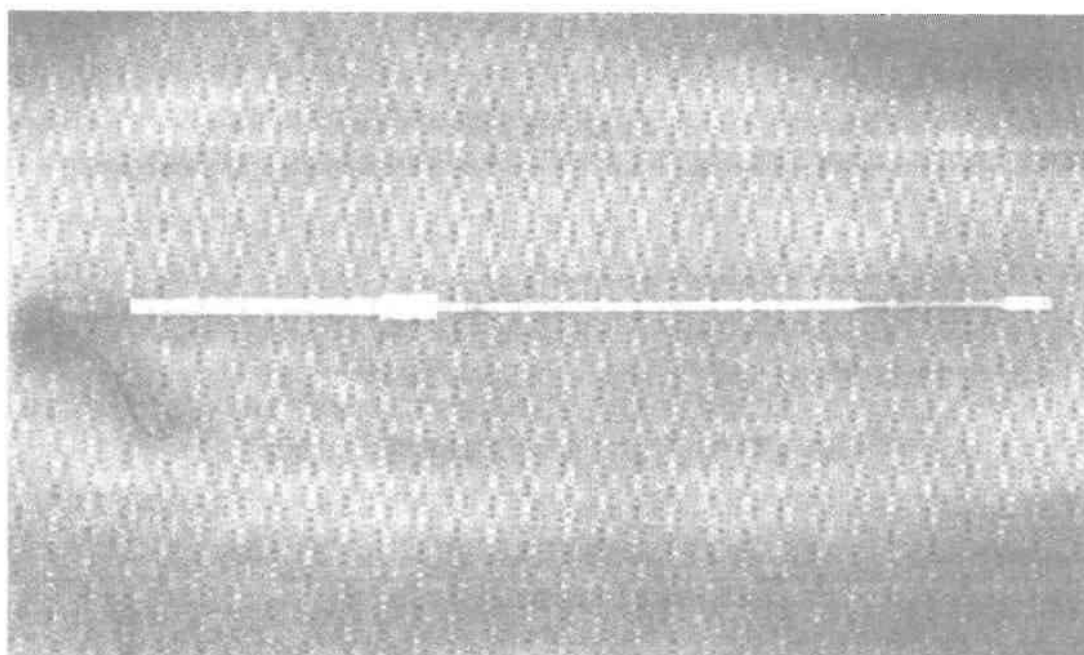
Συσκευές τύπου 2

Τα βοηθήματα κίνησης αυτής της ομάδας προσφέρουν πολλές δυνατότητες ανίχνευσης κατά τη διάρκεια της πορείας κίνησης. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι Wheelchair Pathfinder και το μπαστούνι με λέιζερ. Οι συσκευές αυτές διαφέρουν από τις συσκευές του τύπου 1 ως προς τη χρήση λέιζερ (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Το μπαστούνι με λέιζερ είναι ένα τροποποιημένο μπαστούνι που εκπέμπει τρεις λεπτές ακτίνες λέιζερ, που επιτρέπουν την ανίχνευση 3 πόδια πάνω από το ύψος του μετώπου του χρήστη, 12 -15 πόδια πέρα από το ύψος της μέσης και στην επιφάνεια του εδάφους 3 πόδια πέρα από την άκρη του μπαστουιού (Jacobson, 1993). Οι ακτίνες λέιζερ όταν συναντήσουν ένα αντικείμενο αντανακλώνται στο μπαστούνι, όπου μεταφράζονται σε ηχητικά ή απτικά σήματα. Οι χρήστες εκπαιδεύονται να ερμηνεύουν το κάθε σήμα σε σχέση με την αντίστοιχη ακτίνα.

Όπως και οι προηγούμενες συσκευές μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά με το μπαστούνι ή το σκύλο και αυτές όμως παρέχουν περιορισμένη πληροφόρηση για τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων και τις επιφάνειες κατά την πορεία. Επιπλέον δεν γίνεται δυνατή η αντανάκλαση των ακτίνων λέιζερ στην περίπτωση που αυτές πέσουν πάνω σε τζάμι εκτός και αν είναι βρώμικο ή έχει κάποιο αντικείμενο πάνω του. Μπορούν όμως να ανιχνευτούν τα παράθυρα και οι τζαμένιες πόρτες, τα χερούλια, τα πόμολα, τα πλαίσια και τα πατάκια (Blasch, Wiener & Welsh, 1997). Επίσης η ακτίνα δεν μπορεί να ανιχνεύσει αντικείμενα τα οποία βρίσκονται σε ύψος μικρότερο από 9 -18 ίντσες. Ακόμα σημειώνεται μεγάλη αποτυχία όταν οι επιφάνειες είναι πολύ γυαλιστερές ή ιδιαίτερα σκούρες ή η ακτίνα έχει μεγάλη κλίση στην επαφή της με την επιφάνεια ανίχνευσης. Και στην περίπτωση που οι επιφάνειες είναι καλυμμένες με χιόνι προκαλείται διαφυγή των σημάτων από την μπροστινή και πάνω κατεύθυνση. Τέλος επειδή οι υπέρυθρες ακτίνες έχουν μικρό μήκος κύματος θα πρέπει η συσκευή ανίχνευσης να είναι γυρισμένη προς την κατεύθυνση της κίνησης.



Φωτ. 4: το αναπηρικό αμαξίδιο Pathfinder.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 2.



Φωτ. 5: το μπαστούνι με λέιζερ.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 2.

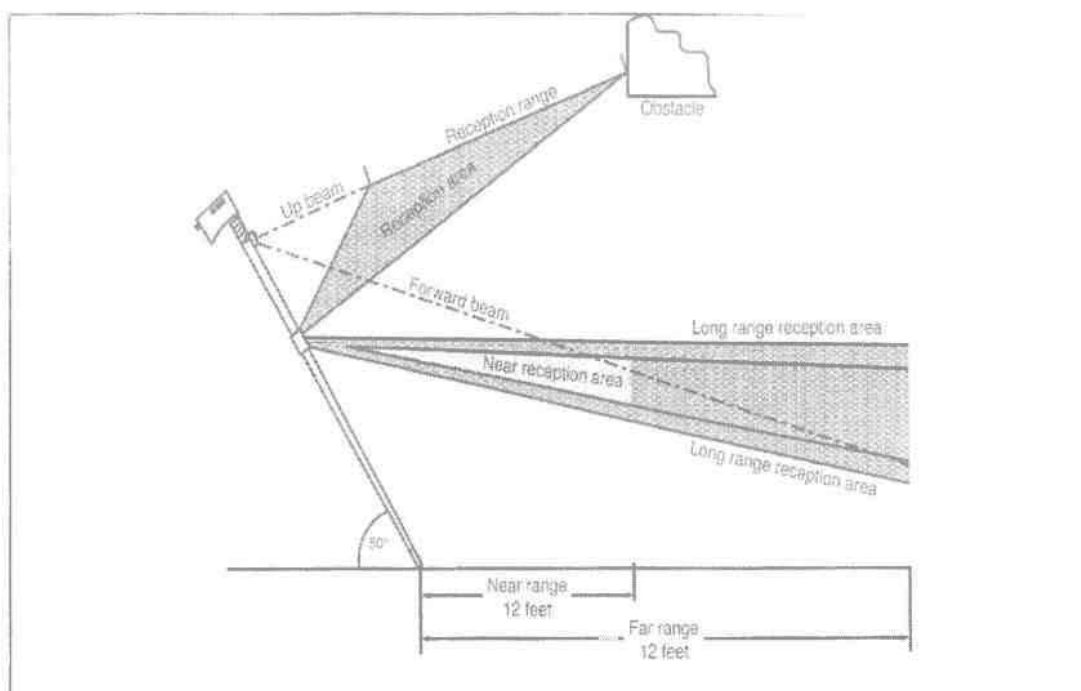
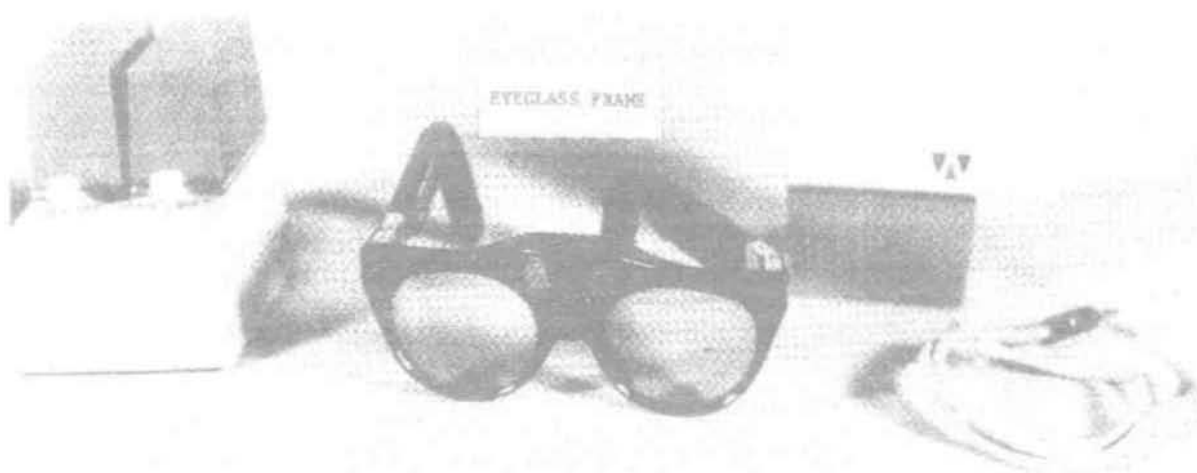


Figure 7.10. The Laser Cane beam path.

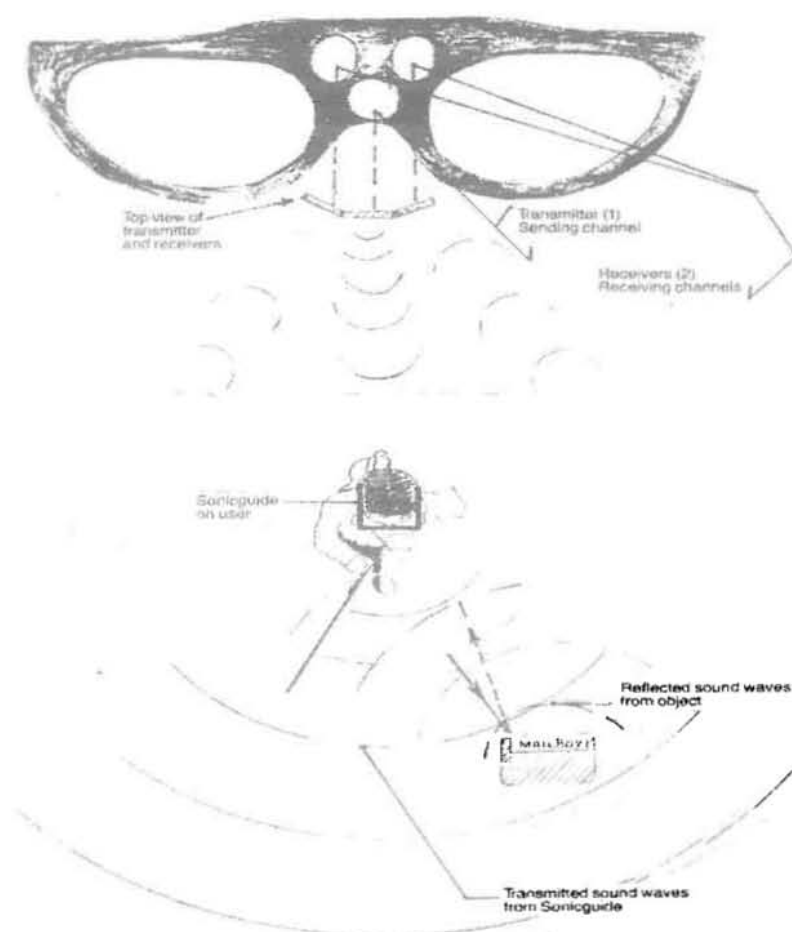
Φωτ. 6: η πορεία της ακτίνας του μαστουνιού με λέιζερ.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 2.

Συσκευές τύπου 3

Οι συσκευές αυτού του τύπου εκτός από την ανίχνευση των αντικειμένων μπορούν να δώσουν στοιχεία και για τα χαρακτηριστικά τους (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκει το Sonicguide. Πρόκειται για ένα ζευγάρι γυαλιών οι βραχίονες των οποίων εκπέμπουν υπερήχους στο περιβάλλον (Jacobson 1993). Όταν υπερήχοι έρθουν σε επαφή με κάποιο αντικείμενο τότε ανακλώνται πάνω στο αντικείμενο και επιστρέφουν πίσω στους βραχίονες και μέσω αυτών μεταφράζονται σε ηχητικά σήματα. Οι εναλλαγές στην ένταση του ήχου βοηθούν τους χρήστες να εκτιμήσουν την απόσταση του αντικειμένου, τα χωρικά χαρακτηριστικά του ήχου τους ενημερώνουν για το που βρίσκονται τα αντικείμενα στο πεδίο τους (στους βλέποντες θα λέγαμε στο οπτικό τους πεδίο) και τέλος ο τόνος του ήχου συμβάλλει ώστε οι χρήστες να μπορούν ερμηνεύσουν κατά προσέγγιση το υλικό των αντικειμένων. Επομένως το Sonicguide αποτελεί έναν περιβαλλοντικό αισθητήρα για το άτομο που το χρησιμοποιεί (Jacobson 1993). Μπορεί, όπως και οι άλλες συσκευές, να χρησιμοποιηθεί μόνο του ή συμπληρωματικά με το λευκό μαστούνη ή το σκύλο οδηγό και για την χρήση του απαιτούνται επαναφορτιζόμενες μπαταρίες.



Φωτ. 7: η συσκευή Sonicguide.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 3.



Φωτ. 8: διάγραμμα σημάτων του Sonicguide.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 3.

Συσκευές τύπου 4

Αυτό που ξεχωρίζει τις συσκευές αυτής της κατηγορίας είναι το χαρακτηριστικό της τεχνητής νοημοσύνης. Σ' αυτήν την έκδοση περιέχεται ηλεκτρονικός υπολογιστής. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει μία μόνο συσκευή το Sonic Pathfinder (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Η συσκευή αυτή είναι ένα υπερηχητικό σόναρ με δύο πομπούς και τρεις δέκτες ενσωματωμένους σε ένα πλαστικό κεφαλόδεσμο. Οι πομποί ανιχνεύουν την πορεία του χρήστη με υπερήχους και οι δέκτες λαμβάνουν τις αντανακλάσεις τους πάνω στα διάφορα αντικείμενα που συναντούν στο περιβάλλον. Στο κουτί ελέγχου περιέχονται ο μικρο-υπολογιστής και οι επαναφορτιζόμενες μπαταρίες οι οποίες μπορούν να φορτιστούν κατά τη διάρκεια της νύχτας παρέχοντας 30 ώρες συνεχούς χρήσης.. Το κουτί ελέγχου είναι ενσωματωμένο σε μια ζώνη που φοριέται στη μέση. Όλα είναι εσωτερικά και το μόνο εξωτερικό είναι ένα κουμπί έντασης/ήχου.

Όταν εντοπιστεί αντικείμενο η ηχώ των υπερήχων που λαμβάνεται από τους δέκτες κωδικοποιείται σε νότες, οι οποίες είναι υψηλές για μακρινά αντικείμενα και χαμηλές για κοντινά. Αυτές οι νότες ακούγονται από τα μικροσκοπικά ηχεία που είναι ενσωματωμένα στους βραχίονες που βρίσκονται μπροστά από τα αυτιά. Όταν εντοπιστεί αντικείμενο ακριβώς μπροστά από το χρήστη τότε ειδοποιείται με ήχο και από τα δύο αυτιά ενώ αν το αντικείμενο είναι στο πλάι τότε ο ήχος ακούγεται μόνο στο αυτί που είναι στην ίδια πλευρά με το αντικείμενο. Η τεχνητή νοημοσύνη στη συσκευή συνεχώς προσαρμόζει το εύρος ανίχνευσης της συσκευής ώστε να ταιριάζει με την ταχύτητα βάδισης του χρήστη. Τέλος η ανίχνευση περιορίζεται στα αντικείμενα που θα συναντήσει ο χρήστης στα επόμενα δύο δευτερόλεπτα ώστε να αποφευχθεί η υπερβολική συγκέντρωση πληροφοριών (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

Οπότε γίνεται προφανές πως οι πληροφορίες που προσφέρονται μέσω της χρήσης του Sonic Pathfinder είναι πολύ ακριβέστερες από την χρήση των άλλων συσκευών. Η τεχνητή νοημοσύνη προφυλάσσει το χρήστη από μπερδεμένες πληροφορίες για τα αντικείμενα που βρίσκονται εκτός πορείας καθώς και την πλευρά θέσης των αντικειμένων. Αυτά τελικά συμβάλουν στο να αισθανθεί περισσότερο ασφαλής κατά την κίνηση και να αυξηθεί ο ρυθμός βάδισης. Ακόμα για την χρήση της συσκευής δεν απαιτείται σημαντική εκπαίδευση.

Ωστόσο υπάρχει η περίπτωση κάποιοι χρήστες να μπερδευτούν από τις προσαρμογές που κάνει κάθε φορά η τεχνητή νοημοσύνη (Blasch, Wiener, Welsh,

1997). Επίσης κάποια αντικείμενα ή σημάδια που είναι οικεία στο χρήστη μπορεί να γίνουν στιγμιαία μη ανιχνεύσιμα αν το εύρος της συσκευής γίνει αυτόματα μικρότερο σε μέρη με πολλούς ανθρώπους ή αν ο χρήστης κοιτάξει ένα αντικείμενο από κοντά για αρκετή ώρα.



Φωτ. 9: η συσκευή Sonic Pathfinder.
Ηλεκτρονικό βοήθημα κίνησης τύπου 4.

2.8. Βοηθήματα προσανατολισμού

Ένας από τους κύριους στόχους στην εκπαίδευση των ατόμων στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό είναι τα άτομα αυτά να αναπτύξουν σωστά τις χωρικές έννοιες και να αποκτήσουν μια γνώση των δομών που συνθέτουν το περιβάλλον. Τα βοηθήματα προσανατολισμού. Αυτά διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: τους απτικούς χάρτες, τις μακέτες και τα λεκτικά βοηθήματα. Τα βοηθήματα της κάθε κατηγορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνα τους ή και σε συνδυασμό με άλλης κατηγορίας (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

Με τη χρήση των χαρτών αφής και των μακετών και οι χάρτες αφής επιτυγχάνεται αφενός η μάθηση των χωρικών εννοιών και αφετέρου η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων, γίνονται αντιληπτές από το άτομο με προβλήματα όρασης

οι δομικές γραμμές, τα σχήματα και τα σημεία που απαρτίζουν το χώρο στον οποίο κινείται.

Τέλος τα λεκτικά βοηθήματα προσανατολισμού είναι πολύτιμα στην διατήρηση των δεδομένων στη μνήμη του ατόμου και μπορούν να περιέχουν πολύ περισσότερες περιγραφικές πληροφορίες απ' ότι τα μακέτες και οι χάρτες. Επιπλέον η εξέλιξη της τεχνολογίας της πληροφορικής και επικοινωνιών κάνει εύκολη την τυχαία πρόσβαση στη λεκτική πληροφορία προσανατολισμού. Τέτοια είναι τα συστήματα γεωγραφικής πληροφόρησης (GISs), τα οποία είναι ηλεκτρονικές βάσεις χωρικής πληροφόρησης και τα οποία μπορούν να φέρουν επανάσταση στον τρόπο που κάποια άτομα μετακινούνται στο περιβάλλον.

2.8.1. Χάρτες αφής

Χάρτες αφής είναι δυσδιάστατες απτικές, οπτικές και απτικο-οπτικές αναπαραστάσεις χωρικών σχεδίων (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Οι πληροφορίες που παρέχουν γίνονται αντιληπτές μέσω της αφής, της όρασης ή και των δύο. Τα βοηθήματα αυτά χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία χωρικών εννοιών και δεξιοτήτων δόμησης και χρήσης αντιληπτικών χαρτών. Το άτομο διερευνά μέσω της αφής του το χάρτη και τις πληροφορίες που συλλέγει τις επεξεργάζεται και με την ανάλογη διδασκαλία οδηγείται στην κατανόηση των χωρικών εννοιών. Η συνεχόμενη εξάσκηση και επεξεργασία πληροφοριών συμβάλλει ώστε σταδιακά να δομήσει την εικόνα του όλου, του περιβάλλοντός του, που προκύπτει από τη σύνθεση των μερών του. Δηλαδή η χρήση και εμπλουτισμός αυτών των πληροφοριών δίνουν την ευκαιρία στο άτομο να αποκτήσει την αντίληψη του περιβάλλοντος, να σχηματίσει τον αντιληπτικό χάρτη. Η περαιτέρω χρήση του αντιληπτικού χάρτη και η συνεχής ενημέρωσή του οδηγεί το άτομο στην παγίωση της αντίληψης, στο σχηματισμό γνώσης για το περιβάλλον του και τελικά στη δόμηση του γνωστικού χάρτη. Γνωστικός χάρτης είναι οπτικο-χωρική αναπαράσταση της γνώσης ενός συγκεκριμένου χωρικού σχεδιαγράμματος (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

Γενικότερα η χρησιμότητα του αντιληπτικού χάρτη γίνεται φανερή στην περίπτωση που το άτομο πρέπει να μετακινηθεί σε κάποιο προορισμό του οποίου την αντίληψη δεν διαθέτει. Τότε η μετακίνηση βασίζεται στον αντιληπτικό χάρτη που έχει ήδη διαμορφώσει για παρόμοια περιβάλλοντα. Είναι όμως αναγκαία η συνεχής και σωστή ενημέρωση της θέσης του ατόμου μέσα σ' αυτόν τον αντιληπτικό χάρτη προκειμένου να φτάσει στον προορισμό του. Στην περίπτωση των ατόμων με προβλήματα όρασης

οι χωρικές έννοιες και οι αντιληπτικοί χάρτες συνδέονται για να δομήσουν τα σχήματα, που τους επιτρέπουν να ταξιδέψουν αποτελεσματικά ακόμα και σε άγνωστα περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με τύφλωση όταν εξετάζουν κάποιο χάρτη αφής μπορούν ευκολότερα να σχηματίσουν το χωροταξικό επίπεδο του αντιληπτικού χάρτη και να το χρησιμοποιήσουν για να δείξουν τη θέση αντικειμένων στο περιβάλλον (Ungar, Blades, Spencer, & Morsley, 1994). Επίσης έχειδειχθεί πως και οι βλέποντες ενήλικες μπορούν να καταλαβαίνουν τις θέσεις των αντικειμένων στο χώρο και τις μεταξύ τους σχέσεις πιο γρήγορα όταν μελετούν έναν απτικό χάρτη παρά από τη άμεση εμπειρία του ίδιου του χώρου (Golledge, 1991). Υπάρχουν όμως και δεδομένα σύμφωνα με τα οποία η εξερεύνηση των απτικών χαρτών μπορεί να οδηγήσει τα άτομα με προβλήματα όρασης να σχηματίσουν πολύ αποτελεσματικούς αντιληπτικούς χάρτες της γενικής θέσης των αντικειμένων μέσα σε κάποιο περιβάλλον, ενδέχεται όμως να αυτοί οι χάρτες να υστερούν λίγο σε ακρίβεια (Herman, Herman & Chatman, 1983).

Συμπερασματικά η χρήση των απτικών χαρτών κυρίως από άτομα με προβλήματα όρασης είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να εξοικειωθούν με άγνωστα περιβάλλοντα και να διδαχτούν χωρικές έννοιες. Δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που να εξηγούν το πώς τα άτομα με τύφλωση σχηματίζουν αντιληπτικούς χάρτες. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με τύφλωση κάποιες φορές δομούν ανάλογα αντιληπτικούς χάρτες με εκείνους που σχηματίζουν οι βλέποντες τους οποίους συνήθως αναφέρουν ως «εικόνες» ή «αναπαραστάσεις» στο μυαλό (Blasch, Wiener, Welsh, 1997).

2.8.1.1. Ειδικά χαρακτηριστικά χαρτών

Ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρτών είναι η παροχή τυχαίας πρόσβασης στην πληροφορία. Ο χρήστης δηλαδή μπορεί να λαμβάνει πληροφορίες, από διάφορα σημεία του χάρτη σε τυχαία σειρά. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδεικνύονται χρήσιμα για το άτομο όταν αυτό καλείται να μάθει άγνωστες χωρικές σχέσεις, να εξοικειωθεί με νέες ή εναλλακτικές διαδρομές σε μια οικεία γι αυτών περιοχή και να μπορεί να διατηρεί την πορεία του καθώς μετακινείται προς κάποιον προορισμό χωρίς το φόβο να οδηγηθεί κάπου λάθος (χωρική ενημέρωση).

Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επεξηγηθούν χωρικές έννοιες που είναι απαραίτητες για το άτομο. Ιδιαίτερα για τα άτομα που εξερευνούν μέσω της αφής, οι

απτικοί χάρτες που παρουσιάζουν κάποιες διατάξεις στο περιβάλλον (διασταυρώσεις, μοτίβα δρόμων της πόλης και την σύνδεσή τους με το σύστημα μαζικής μεταφοράς κ.α.) αποδεικνύονται αποτελεσματικοί στην κατανόηση των διατάξεων αυτών και μετέπειτα στην αντίληψη των αντίστοιχων χωρικών εννοιών.

Οι οπτικοί χάρτες που έχουν κατασκευαστεί σε μεγέθυνση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από άτομα με ικανοποιητική όραση όσο και από άτομα με χαμηλή όραση. Είναι βέβαια λιγότερο ευδιάκριτοι από τους απτικούς χάρτες γιατί είναι περισσότερο κοντά στους χάρτες που χρησιμοποιούν οι βλέποντες. Το πλεονέκτημά τους είναι πως μπορούν να κατασκευαστούν με χαμηλό κόστος, τόσο σε ένα ή σε πολλά αντίγραφα.

Τέλος οι απτικο-οπτικοί χάρτες συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά των δύο παραπάνω χαρτών. Αφορούν άτομα που μπορούν να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν οπτικά και απτικά δεδομένα και να επιτύχουν τους αντίστοιχους στόχους.

2.8.2. Μακέτες

Οι μακέτες αναπαριστούν τρισδιάστατα αντικείμενα που βρίσκονται σε κάποιο περιβάλλον ή χωρικές έννοιες του περιβάλλοντος αυτού.

2.8.2.1. Ειδικά χαρακτηριστικά μακετών

Οι μακέτες αναπαριστούν περισσότερο ρεαλιστικά τον περιβάλλοντα χώρο που το άτομο θέλει να διερευνήσει σε σχέση με τους χάρτες αφής και τα λεκτικά βοηθήματα υπό την προϋπόθεση να έχουν κατασκευαστεί με υψηλά κριτήρια κλίμακας, υφής και χρώματος. Οι μακέτες επιλέγονται όταν το άτομο πρέπει να έρθει σε επαφή με νέες χωρικές έννοιες ή όταν αυτό αντιμετωπίζει δυσκολίες με την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Επιπλέον καθώς οι μακέτες αντιπροσωπεύουν περισσότερο τον πραγματικό τρισδιάστατο χώρο μπορούν να αποτελέσουν μια γέφυρα για το πέρασμα στη χρήση των χαρτών.

2.8.3. Λεκτικά βοηθήματα

Τα λεκτικά βοηθήματα είναι ομιλούμενες ή γραπτές περιγραφές των χωρικών σχεδίων του περιβάλλοντος του ατόμου (ερευνητικός χάρτης) ή/και τρόπων με τους οποίους αυτό μπορεί να μετακινείται στο περιβάλλον (χάρτης διαδρομών).

2.8.3.1. Ειδικά χαρακτηριστικά λεκτικών βοηθημάτων

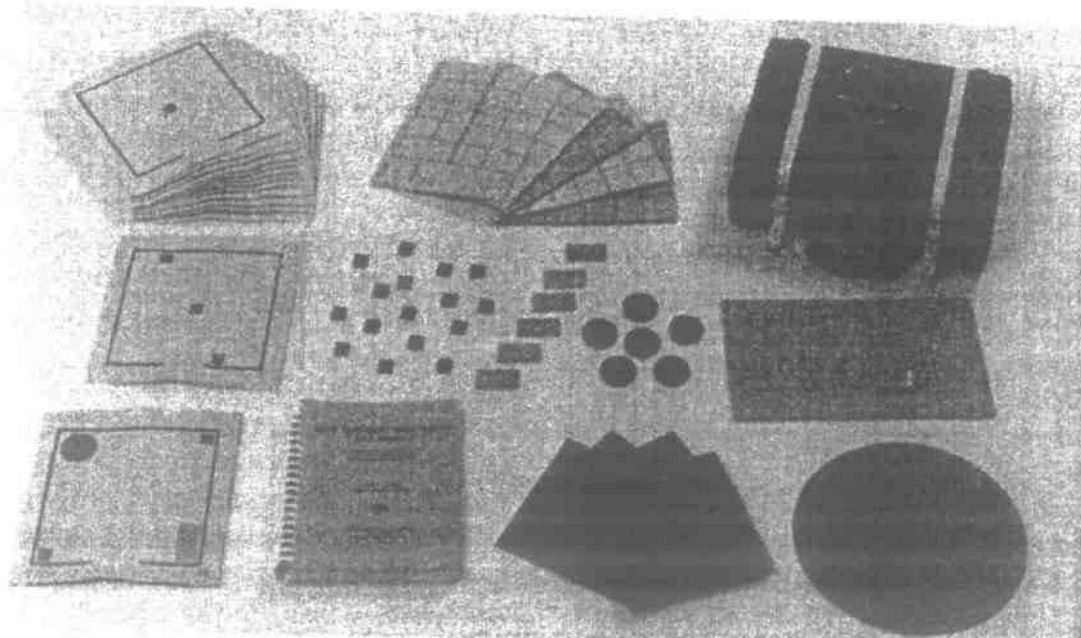
Στην κατηγορία των λεκτικών βοηθημάτων εντάσσονται οι ακουστικοί και οι λεκτικοί χάρτες. Οι ακουστικοί χάρτες παρουσιάζουν ηχογραφημένες πληροφορίες για το περιβάλλον, τις διαδρομές που μπορεί το άτομο να ακολουθήσει ή τις περιοχές στις οποίες μπορεί να μετακινηθεί. Η παρουσίαση αυτή γίνεται με όρους που το άτομο έχει μάθει να αναγνωρίζει. Το κασετόφωνο, αν και βαρύτερο από ένα χάρτη, μπορεί να μεταφερθεί στη ζώνη της μέσης αφήνοντας έτσι τα χέρια του ατόμου ελεύθερα. Επίσης δεν τραβάει την προσοχή των άλλων καθώς είναι συνηθισμένο και οι βλέποντες να μεταφέρουν ανάλογες συσκευές για την προσωπική τους ψυχαγωγία κατά τη διάρκεια της μετακίνησης και επιπλέον το άτομο με προβλήματα όρασης έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται το κασετόφωνο καθώς κινείται.

Ένα άλλο πλεονέκτημα των ακουστικών χαρτών είναι η δυνατότητα μεταφοράς μεγάλου αριθμού και λεπτομέρειας πληροφοριών. Για παράδειγμα είναι δυνατόν να δοθούν ευκολότερα λεπτομερείς πληροφορίες για σημεία που ενδεχομένως να απειλήσουν την ασφαλή μετακίνηση του χρήστη, να επισημανθούν ιδιαίτερες καταστάσεις κατά την κίνηση μέσα στο περιβάλλον ή τέλος να δοθούν πληροφορίες σχετικά με ιστορικά, πολιτιστικά, αισθητικά στοιχεία του περιβάλλοντος που δύσκολα θα ενσωματώνονταν σε απτικούς χάρτες. Επίσης τα βοηθήματα αυτά μπορούν να περιέχουν παραπομπές και διευκρινήσεις ώστε να παρουσιάζουν την πληροφορία κατάλληλα προσαρμοσμένη σε άτομα με διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού. Μπορεί δηλαδή να δίνει οδηγίες όπως «στρίψε αριστερά, αυτό είναι βόρεια, έτσι η οδός Καρτάλη είναι μπροστά σου».

Επίσης πλεονέκτημα αποτελεί η δυνατότητα που παρέχεται στα άτομα με προβλήματα όρασης να μπορούν τα ίδια να κατασκευάσουν ηχογραφημένους χάρτες ηχογραφώντας τις απαραίτητες γι αυτούς οδηγίες ή διευκρινήσεις. Ακόμη μπορούν να ηχογραφήσουν πληροφορίες για μια διαδρομή ή περιοχή που την μαθαίνουν με δική τους πρωτοβουλία. Για την χρήση των ακουστικών χαρτών δεν είναι απαραίτητη η γνώση του κώδικα μπρέιλ ή επαρκής όραση για να διαβαστεί έντυπο κείμενο και γενικότερα δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γραμματικές γνώσεις. Το μειονέκτημα ωστόσο των ηχογραφημένων χαρτών είναι ότι η πρόσβαση στην πληροφορία είναι διαδοχική χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στο χρήστη να πλοηγηθεί τυχαία από ένα σημείο του χάρτη σε άλλο.

Τέλος όσον αφορά τους λεκτικούς χάρτες, το μπρέιλ προσφέρεται ως μέσο στα άτομα με προβλήματα όρασης για να τους κατασκευάσουν. Τα απαραίτητα μέρη των οδηγιών ή των διευκρινήσεων μπορούν να γραφούν σε μπρέιλ όπως και οι πληροφορίες για μια διαδρομή ή περιοχή την οποία μαθαίνουν με ανεξάρτητη εξερεύνηση. Αυτοί οι χάρτες μπορούν να αποθηκευτούν στον υπολογιστή και να ανακτηθούν ακουστικά ή σε μορφή μπρέιλ και επιπλέον οι χρήστες να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικά τμήματα των χαρτών τυχαία.

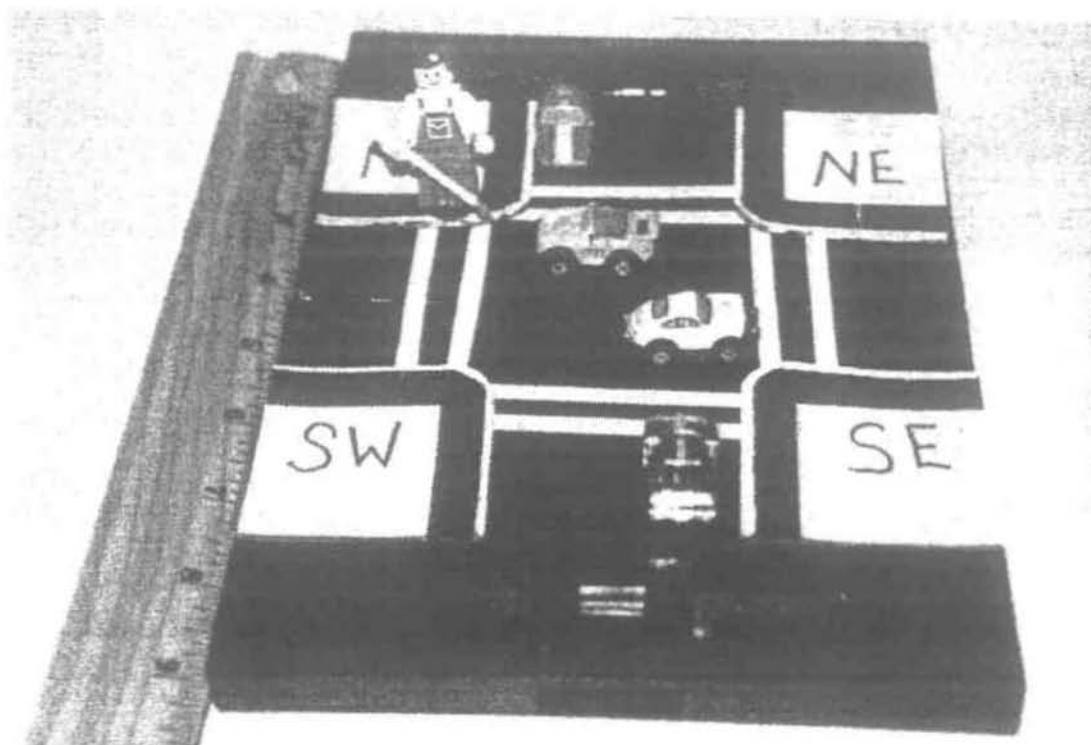
Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια βοηθήματα προσανατολισμού.



Φωτογραφία 10: χάρτες αφής.

Οι χάρτες αναπαριστούν πραγματικούς τόπους: περιλαμβάνονται μεγάλα, φωτεινά, χρωματιστά σύμβολα τα οποία αναπαριστούν αντικείμενα στην αίθουσα, απλοί χάρτες διαστάσεων 10×10 εκ. που δείχνουν την σειρά διαφόρων αιθουσών, και φύλλα όπου θα χαρτογραφούν οι μαθητές. Επίσης περιλαμβάνονται ο οδηγός του εκπαιδευτή, ο προκαταρκτικός οδηγός ανίχνευσης και φύλλα απαντήσεων.

Πηγή: American Printing House for the Blinds.

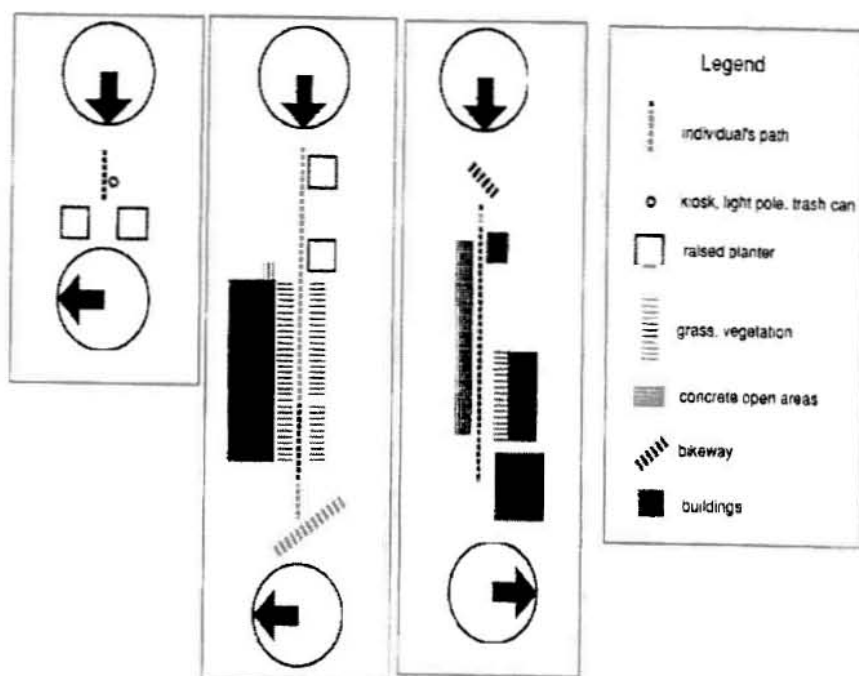
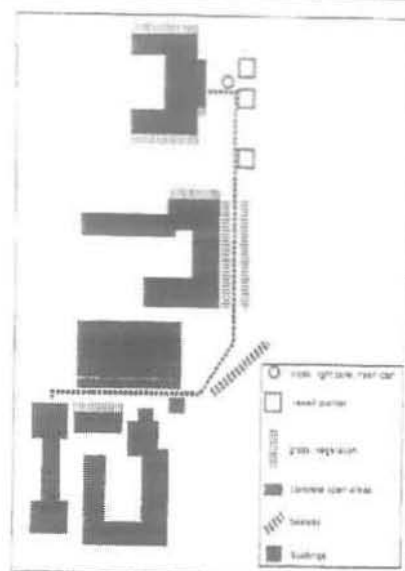


Φωτογραφία 11: Μακέτα.

Η συγκεκριμένη μακέτα μεταφέρεται στη ζώνη μέσης που κατασκευάστηκε από έναν εκπαιδευτή κινητικότητας, ο οποίος ζωγράφισε μια πτυσσόμενη μαγνητική σκακιέρα για να αποτελέσει την βάση αυτής της μακέτας. Ανάγλυφα και με έντονη αντίθεση μαγνητικά σχήματα προστέθηκαν στην βάση για να δείξουν διάφορα χαρακτηριστικά των διασταυρώσεων.

Πηγή: παραχώρηση της Patty Maffei.

A

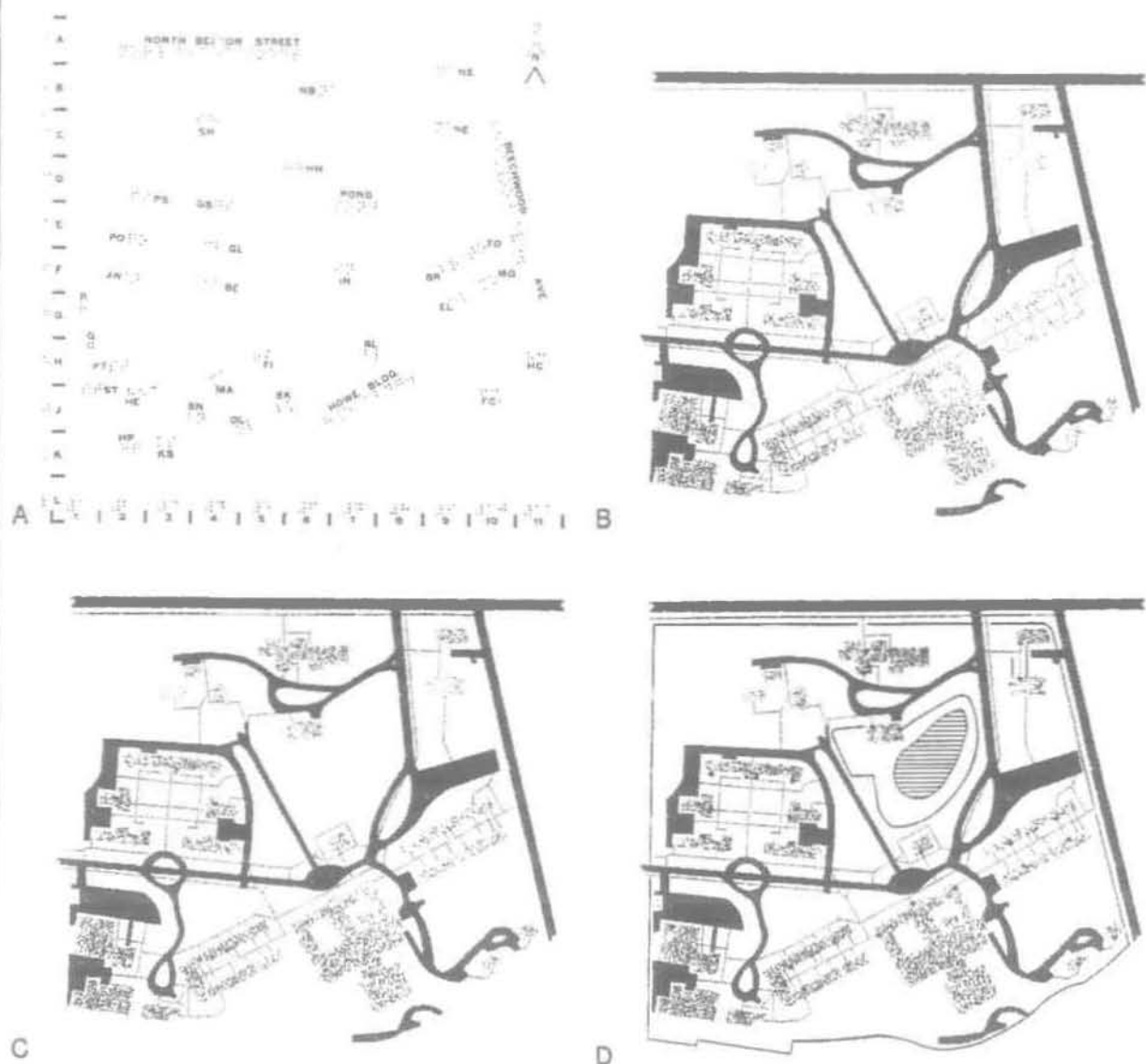


B

Φωτογραφία 12: οπτικο-απτικός χάρτης.

Στο χάρτη αποτυπώνονται: Α) τμήμα του πανεπιστημιακού χώρου της Καλιφόρνια-Σάντα Μάρμπαρα που δείχνει τη διαδρομή μεταξύ δύο κτηρίων. Β) μια σειρά στενών χαρτών που μειώνουν την εικονιζόμενη διαδρομή του χάρτη Α σε τρία ευθεία τμήματα και δείχνουν σημαντικά σημεία επιλογής, δυνατότητες στην κατεύθυνση μετακίνησης και επιλεγμένα σημάδια στο χώρο που επιτρέπουν την ενημέρωση του ατόμου κατά τη διάρκεια της διαδρομής.

Πηγή: Journal of Visual Impairments & Blindness, 85 (1991), pp.299-300.



Φωτογραφία 13: απτικός χάρτης.

Στον χάρτη περιλαμβάνονται: Α)ταμπέλες και σημειώσεις στο περιθώριο του δικτυωτού πλέγματος του χάρτη του πανεπιστημιακού χώρου του Perkins School for the Blind. Β)κτήρια και πλακόστρωτες περιοχές (δρόμοι και χώροι πάρκινγκ) Γ) χάρτης του Β με προσθήκη πεζοδρόμων Δ)χάρτης του Γ με προσθήκη των κύριων εισόδων (τρίγωνα), φραχτών ή εμποδίων (συμπαγείς γραμμές) και της λίμνης.

Πηγή: Foundations of Orientation and Mobility, pp.316, 317, 318, 319.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.: Εισαγωγή

Τη βάση της γνώσης και των επιστημών που έχουν προέλθει απ' αυτήν κατά τη διάρκεια της ιστορίας του ανθρώπου αποτελεί η έρευνα. Αν προσπαθούσαμε να ορίσουμε τις παραπάνω έννοιες θα λέγαμε πως επιστήμη είναι η περιγραφή και η ερμηνεία των φαινομένων (Παρασκευόπουλος, 1983) και έρευνα η διαδικασία που μας οδηγεί, μέσα από συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων (Δημητρόπουλος, 1994). Από τους παραπάνω ορισμούς εύκολα γίνεται κατανοητή η σχέση έρευνας και επιστήμης. Οι ανάγκες και τα προβλήματα που προβάλλουν στην καθημερινότητα των ανθρώπων και η επιτακτικότητα της επίλυσής τους οδήγησαν την επιστήμη στην διαμόρφωση μιας ορισμένης μεθοδολογικής πορείας με συγκεκριμένους μεθοδολογικούς κανόνες. Έτσι ανάλογα με τον ιδιαίτερο σκοπό της έρευνας προέκυψαν διάφοροι κλάδοι όπως η αξιολογική έρευνα, που αφορά την κρίση, την ερμηνεία και κατανόηση των φαινομένων και η επιστημονική έρευνα, που είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική μελέτη υποθετικών προτάσεων που αναφέρονται στις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων (Δημητρόπουλος, 1994).

Μια επιστημονική έρευνα, όπως και κάθε έρευνα, ανεξάρτητα από το βαθμό επιστημονικότητάς της, τους σκοπούς και της μεθοδολογίας που χρησιμοποιούνται, χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη ακολουθία ενεργειών (Δημητρόπουλος, 1994). Αρχικά εντοπίζεται η ύπαρξη του προβλήματος από τον ερευνητή και εκδηλώνεται η επιθυμία διερεύνησής του και περιγράφονται τα οφέλη που θα προκύψουν από την διερεύνησή του. Μετά διατυπώνεται ο γενικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας, προσδιορίζονται οι μεταβλητές της έρευνας και διατυπώνονται οι λειτουργικοί ορισμοί αν αυτό είναι απαραίτητο. Στη συνέχεια πραγματοποιείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς τρόπος που άλλοι ερευνητές έχουν προσεγγίσει το θέμα, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή να εντοπίσει τα σημεία ενδιαφέροντος και στα οποία θα εστιάσει στη συνέχεια την προσοχή του (Κυριαζή, 1999). Κατόπιν επιλέγονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Στην συνέχεια γίνεται η δοκιμαστική εφαρμογή του όλου σχεδίου για να ακολουθήσουν αν χρειαστεί οι σχετικές διορθώσεις και βελτιώσεις. Έπειτα πραγματοποιείται η έρευνα και ακολουθούν η ανάλυση των δεδομένων και η γραπτή παρουσίασή τους.

Τα παραπάνω στάδια διακρίνονται στην παρούσα εργασία η οποία διερευνά τους παράγοντες που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις επιλογές των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης για συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως για την συγκεκριμένη έρευνα όπου ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι μόνο τα άτομα με προβλήματα όρασης, χρησιμοποιήθηκε η διαφορική προσέγγιση αντί της συγκριτικής προσέγγισης που συνήθως χρησιμοποιείται σε ανάλογες έρευνες. Στην συγκριτική προσέγγιση τα άτομα με τύφλωση ή προβλήματα όρασης αξιολογούνται σε σύγκριση με τα βλέποντα άτομα σε σχέση πάντα με την χρονολογική τους ηλικία, με αποτέλεσμα η προσέγγιση να αντιμετωπίζει εμμέσως το μοντέλο της τύφλωσης ως μειονέκτημα, αποδίδοντας έτσι τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στην παρουσία ή στην απουσία όρασης (Warren, 1994). Αντίθετα στην διαφορική προσέγγιση γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν οι διαφορές μεταξύ ατόμων του ιδίου υπό εξέταση πληθυσμού. Μέσω της προσέγγισης αυτής γίνεται ορατή η ύπαρξη πολλών αναπτυξιακών παραλλαγών στο πλαίσιο ενός πληθυσμού ατόμων με τύφλωση και με τις γνώσεις που αποκομίζουμε μπορούμε στη συνέχεια να παρέμβουμε στη ζωή των ατόμων ώστε να βελτιστοποιήσουμε την ανάπτυξή τους (Warren, 1994). Έτσι η επιλογή της διαφορικής προσέγγισης ήταν συνειδητή καθώς είναι σύμφωνη με την θέση και την ιδεολογία μας για τις αρχές διενέργειας ερευνών για άτομα με προβλήματα όρασης, τα αποτελέσματα των οποίων θα μπορούσαν στη συνέχεια να αποτελέσουν χρήσιμες πληροφορίες και υλικό για κατάλληλη στήριξη του υπό εξέταση πληθυσμού.

Στη συνέχεια παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, η μέθοδος, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η αιτιολόγηση των συγκεκριμένων επιλογών. Τέλος γίνεται η παρουσίαση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

3.2.: Συμμετέχοντες

Στην συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα επιλέχτηκε από ένα σύλλογο τυφλών με έδρα το Νομό Μαγνησίας. Σύμφωνα με την διαφορική προσέγγιση, που ακολουθείται όπως έχει ήδη αναφερθεί, όλα τα άτομα του δείγματος έχουν προβλήματα όρασης. Επιπλέον λόγος που βάρυνε στην επιλογή της μη συγκριτικής έρευνας μεταξύ τυφλών και βλέπόντων πληθυσμών είναι το γεγονός πως οι βλέποντες δεν εκπαιδεύονται στην Κινητικότητα και στον Προσανατολισμό οπότε κάθε απόπειρα συσχετισμού θα ήταν

άνευ ερευνητικής σημασίας.. Η επιλογή του τυχαίου δείγματος έγινε από κατάλογο ονομάτων που λάβαμε από το σύλλογο τυφλών του Βόλου. Οι αναγραφόμενοι στον κατάλογο αυτόν είναι μέλη του συλλόγου και οι οποίοι είχαν δεχτεί να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Συνολικά δώδεκα άτομα συμμετείχαν, εκ των οποίων οι πέντε ήταν γυναίκες και οι επτά άντρες. Το ηλικιακό φάσμα του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα ήταν 16 - 62 (Μ.Ο.=37,2). Το επίπεδο σπουδών τους ποικίλει: απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτοι Ι.Ε.Κ. Ακόμη από τους συμμετέχοντες οι έξι είχαν ολική τύφλωση και οι υπόλοιποι έξι ήταν αμβλύωπες. Κανένας από τους δώδεκα συμμετέχοντες δεν είναι εκ γενετής τυφλός αλλά όλοι έχασαν την όρασή τους σε κάποιο στάδιο της ζωής τους είτε από κάποια εκφυλιστική νόσο είτε λόγω ατυχήματος.

3.3.: Μέθοδος

Οι ερευνητικές μέθοδοι με κριτήριο τη μορφή των δεδομένων που χρησιμοποιούνται διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Δημητρόπουλος, 1994). Η διάκριση αυτή σχετίζεται με το είδος των δεδομένων που αναζητούνται και αυτό συνακόλουθα καθορίζει τις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Οι ποσοτικές έρευνες αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου και έχουν βασικό χαρακτηριστικό τους την δυνατότητα σύνδεσης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας έτσι τις γενικές τάσεις που εμφανίζονται στο δείγμα. Ακόμα έχουν σταθερή και δύσκαμπτη δομή και από τη στιγμή που θα ξεκινήσει η έρευνα ο σχεδιασμός τους επιδέχεται ελάχιστες αλλαγές (Κυριαζή, 1999). Αντίθετα οι ποιοτικές έρευνες αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του υπό εξέταση φαινομένου. Βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθόδων είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και σε σημαντικό βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή (Lincoln & Guba, 1985). Αυτό επιτρέπει στον ερευνητή να προσεγγίσει καλύτερα τα υποκείμενα της έρευνάς του, να διεισδύσει στην προσωπικότητά τους και να έχει καλύτερη αντίληψη των κοινωνικών επιρροών που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω για την συγκεκριμένη έρευνα αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική έρευνα. Σ' αυτό το είδος έρευνας οι πιο συνηθισμένες τεχνικές είναι η συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου και η ανάλυση καταγεγραμμένων συμπεριφορών. Στην παρούσα έρευνα για την

αποτελεσματικότερη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι βασικό εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου και εφαρμόστηκε λόγω των γνωρισμάτων που την χαρακτηρίζουν.

Συγκεκριμένα πρόκειται για επικοινωνία, για αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων, του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου. Σύμφωνα με τον Burgess (1984), η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα είναι «συζήτηση με κάποιο σκοπό». Ο ερευνητής μέσα από τη συζήτηση αυτή προσπαθεί να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας του συνεντευξιαζόμενου και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προβάλλονται οι γνώσεις και οι πληροφορίες του υποκειμένου, οι αξίες και οι προτιμήσεις του και κυρίως οι απόψεις και οι αντιλήψεις του τόσο για το υπό εξέταση θέμα όσο και για σχετικά μ' αυτό θέματα. Ακόμα η συνέντευξη είναι καλύτερη για την συλλογή πληροφοριών γιατί οι άνθρωποι πιο εύκολα μεταφέρουν προφορικά σε κάποιον άλλο τις απόψεις τους παρά γραπτά (Παρασκευόπουλος, 1983). Ειδικά αν ο ερευνητής πετύχει να δημιουργήσει σχέση φιλίας και εμπιστοσύνης με τον συνεντευξιαζόμενο τότε εκείνος πιθανόν να αποκαλύψει εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα κατέγραφε γραπτώς. Ο ερευνητής προκειμένου να αποκομίσει τις πληροφορίες που χρειάζεται θα πρέπει να μπορεί να γίνει πολύ καλός ακροατής, να προσέχει και τις λεπτομέρειες κατά την συζήτηση με τον συνομιλητή του και να τον ενθαρρύνει να εκφράζεται. Γι αυτό ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά για την πορεία της (Kvale, 1996). Επιπλέον με τη συνέντευξη παρέχεται η δυνατότητα διευκρινίσεων, επεξηγήσεων, ταυτόχρονης παρατήρησης των αντιδράσεων του συνεντευξιαζόμενου (Δημητρόπουλος, 1994).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά και στους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης. Ενδέχεται να δοθούν ανακριβείς ή παραπλανητικές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Ακόμα μπορεί δοθούν απαντήσεις που ο συμμετέχων θεωρεί κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές ή να προσπαθήσει να εντυπωσιάσει τον ερευνητή. Επίσης πολλές φορές οι ερωτώμενοι σε μια συνέντευξη προσπαθούν να δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις με αποτέλεσμα να μην μεταφέρουν τις πραγματικές τους απόψεις. Οι αντιλήψεις των ερωτώμενων δεν μπορούν να ελεγχθούν καθώς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης «πλανάται» στην ατμόσφαιρα ένα είδος πίεσης στο υποκείμενο να πει κάτι το «σημαντικό» τέλος ενδέχεται να δημιουργήσει σύγχυση και να δοθεί ανακριβής απάντηση όταν κάποια

ερώτηση που δεν έχει γίνει κατανοητή από τον ερωτώμενο και δεν ζητήσει διευκρινήσεις (Παρασκευόπουλος, 1983).

Η βασικότερη διάκριση που γίνεται στην τεχνική της συνέντευξης αφορά στη δομή της, η οποία μπορεί να είναι δομημένη, ημι-δομημένη ή να φτάνει στην μη δομημένη, στην ελεύθερη συζήτηση (Κυριαζή, 1999). Ειδικότερα, η δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει μια λίστα από συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες προαποφασίζονται από τον ερευνητή βάσει ενός κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου. Οι ερωτήσεις λοιπόν είναι προκαθορισμένες, ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά και σχεδόν στο σύνολό τους έχουν κλειστή μορφή. Με αυτόν τον τύπο συνέντευξης γίνεται προσπάθεια να μειωθούν οι διαφορές στον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις έτσι ώστε οι απαντήσεις να είναι συγκρίσιμες. Αντίθετα η μη δομημένη συνέντευξη έχει τη μορφή συζήτησης που κατευθύνεται από τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις μπορούν να αλλάζουν, να τροποποιούνται ή να προστίθενται κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ο ερευνητής μπορεί να εκφράσει την άποψή του ενώ μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα συναισθήματα και στα προσωπικά βιώματα (Παπάνης, 2007). Στη μη δομημένη συνέντευξη δεν υπάρχουν συγκεκριμένες εμπειρικές υποθέσεις που προσδιορίζουν τα περιεχόμενο των ερωτήσεων. Αντίθετα οι απαντήσεις του ερωτώμενου συμβάλλουν στην διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν, καθώς διαπλέκεται η διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων. Τέλος η ημι-δομημένη συνέντευξη βρίσκεται ανάμεσα στις άλλες δύο μορφές συνέντευξης. Σ' αυτήν η δομή υπάρχει χωρίς όμως να είναι τόσο συμπαγής και απόλυτη όπως στη δομημένη. Υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία τόσο στην εκφορά των ερωτήσεων όσο και στην ποικιλία των απαντήσεων.

Η μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης επιλέχτηκε για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς μπορούσε να στηρίξει καλύτερα τόσο στη διενέργεια των συνεντεύξεων με τα μέλη του συλλόγου, όσο και αργότερα στην κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις που έγιναν βασίζονταν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες ερωτήσεων, οι οποίοι συντάχτηκαν μετά από συζήτηση και συνεργασία με τους επιβλέποντες της παρούσας πτυχιακής. Συγκεκριμένα έγιναν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους συνεντευξιαζόμενους που είχαν λάβει εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό και ένα εναλλακτικό ερωτηματολόγιο για εκείνους που δεν είχαν εκπαιδευτεί. Οι ερωτήσεις θεμελιώθηκαν στους εξής άξονες: ζητήματα που αφορούν στο άτομο (προσωπικές αποφάσεις, επιλογές), ζητήματα που αφορούσαν στο

σχολείο, σε συλλόγους τυφλών, στην οικογένεια και στην κρατική μέριμνα όσον αφορά την επαρκή παροχή εκπαίδευσης πάνω στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό.

3.4.: Ερευνητικό σχέδιο

Μετά την λήψη αποφάσεων σχετικά με μέθοδο και τις τεχνικές της έρευνας, σχεδιάστηκαν και εκτελέστηκαν μια σειρά ενεργειών για την διεξαγωγή της έρευνας και συλλογή των δεδομένων. Αρχικά, όπως ήδη ειπώθηκε, συντάχτηκαν δύο ερωτηματολόγια τα οποία αποτέλεσαν τη βάση των συνεντεύξεων. Για τον σχεδιασμό τους ελήφθησαν υπόψη οι αρχές της δεοντολογίας της έρευνας. Διασφαλίστηκε η προστασία των στοιχείων των συμμετεχόντων, εξαρχής αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, το ερωτηματολόγιο δεν περιείχε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θίξουν τους ερωτώμενους ή να τους φέρουν σε δύσκολη θέση, δεν περιέχονταν ασαφείς, διφορούμενες ερωτήσεις (Παρασκευόπουλος, 1983).

Στη συνέχεια ακολούθησε η φάση της πιλοτικής μελέτης προκειμένου να ελεγχθούν η ορθότητα, η πληρότητα, η ρεαλιστικότητα και η αποτελεσματικότητά της καθώς και η καταλληλότητα των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα (Δημητρόπουλος, 1994). Ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος προκειμένου να γίνουν διορθώσεις και βελτιώσεις αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας έγινε δοκιμαστική συνέντευξη σε ένα άτομο με τύφλωση ώστε έπειτα να σημειωθούν οι παρατηρήσεις του, από τις οποίες προέκυψε το οριστικό ερωτηματολόγιο.

Τέλος έγιναν οι συνεντεύξεις σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες και σε τόπο που τους έκανε να αισθάνονται άνετα ώστε να γίνει η συζήτηση. Πριν την έναρξη της συνέντευξης η ερευνήτρια φρόντιζε να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης με τον συμμετέχοντα, να υπάρξει φιλική και άνετη ατμόσφαιρα και η συνέντευξη να πάρει τη μορφή ευχάριστης συζήτησης όπου οι ερωτήσεις φαίνονται φυσικές και απαντιόνται αβίαστα (Παρασκευόπουλος, 1983).

3.5.: Άξονες συνεντεύξεων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε η ημί-δομημένη συνέντευξη έχουν ήδη αναφερθεί. Για την καλύτερη και ακριβέστερη διεξαγωγή των συνεντεύξεων συντάχθηκαν δύο πλαίσια ερωτήσεων, ένα που αφορούσε στα άτομα

που είχαν λάβει εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό και ένα δεύτερο που αφορούσε στα άτομα που δεν είχαν εκπαιδευτεί στον συγκεκριμένο τομέα (βλ. Παράρτημα). Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων αναφέρονταν κυρίως στις απόψεις των συμμετεχόντων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού καθώς και τις επιρροές ή παροχές που είχαν από διάφορα πλαίσια για την παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων, όπως το σχολικό πλαίσιο, το οικογενειακό πλαίσιο, τα διάφορα σωματεία και σύλλογοι τυφλών και τέλος τυχόν εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από την πολιτεία.

3.6: Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Ένα από τα βασικότερα στάδια μιας έρευνας είναι η ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, ακρίβεια και υπευθυνότητα εκ μέρους του ερευνητή προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Ειδικότερα, η διαδικασία κατηγοριοποίησης ποιοτικών δεδομένων απαιτεί την κατανομή αυτών σε ένα σύνολο κατηγοριών ταξινόμησης με συστηματικό και συνεπή τρόπο (Mason, 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχτηκαν μέσω συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τον Dey (1993), για την ανάλυση δεδομένων που βασίζονται σε συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια καθώς και την ομαδοποίηση τους σε κατηγορίες, διακρίνονται κυρίως τρεις προσεγγίσεις: η τμηματική προσέγγιση, η ολιστική και η συνδυαστική προσέγγιση. Στην τμηματική προσέγγιση κεντρικό σημείο αποτελεί η αξιοποίηση κάθε στοιχείου των δεδομένων προκειμένου για τη σχηματισμό μιας κατηγορίας. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι ακόμα και μια πρόταση ή λέξη που περιέχονται στα δεδομένα. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην ανάδειξη πολλών υποκατηγοριών όπου ο συνδυασμός τους οδηγεί σε ένα πλαίσιο πιο γενικευμένων κατηγοριών. Με τον τρόπο αυτό ερμηνεύονται τα αποτελέσματα θέτοντας ταυτόχρονα και τα σημεία που χρήζουν συζήτησης.

Στην ολιστική προσέγγιση ο ερευνητής εντοπίζει από την αρχή τα βασικά θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα χωρίς να κάνει προηγουμένως μια ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων. Η ολιστική προσέγγιση εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής έχει σχηματίσει ήδη μια γενική εικόνα για το τι αναζητά στα δεδομένα. Τέλος, σύμφωνα πάντα με τον Dey (1993), η συνδυαστική προσέγγιση βρίσκεται ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις, παίρνει και από τις δύο δάνεια στοιχεία και χαρακτηρίζεται από ευελιξία.

Για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε η τμηματική προσέγγιση ανάλυσης των δεδομένων. Σύμφωνα με αυτήν κάθε λέξη ή πρόταση εντάχθηκε σε μια υποκατηγορία και στη συνέχεια οι υποκατηγορίες οδήγησαν στη σύνθεση κατηγοριών που αφορούσαν σε μια γενική θεματική ενότητα (βλ. παραπάνω).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.: Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η καταγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Σύμφωνα με την τμηματική προσέγγιση του Dey (2003), η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε βασικές κατηγορίες με αντίστοιχες υποκατηγορίες. Η πρώτη μεγάλη κατηγορία επικεντρωνόταν στον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά και ειδικότερα στο επίπεδο κινητικότητάς του, στην εκπαίδευση που είχε λάβει στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, στην ενημέρωση που είχε ή που επεδίωκε να έχει σε θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα καθώς και στην αλληλεπίδρασή του με τους βλέποντες του περιβάλλοντός του. Η δεύτερη κατηγορία εστιαζόταν στο σχολικό περιβάλλον, σχετικά με ζητήματα ενημέρωσης και εκπαίδευσης που μπορεί να είχαν προσφερθεί από αυτό και που εστίαζαν κυρίως στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Η τρίτη κατηγορία αφορούσε τους συλλόγους τυφλών, και συγκεκριμένα το ρόλο που έπαιζαν στην ενημέρωση και επιμόρφωση των μελών τους σε θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού. Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στο οικογενειακό περιβάλλον των συμμετεχόντων και ειδικότερα στις απόψεις/αντιλήψεις των μελών για την εκπαίδευση στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό. Τέλος η πέμπτη κατηγορία, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, εστιάζει στις κρατικές υπηρεσίες και στα προγράμματα εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης που προσέφεραν ή προσφέρουν στα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα ανά θεματικό άξονα με κατηγορίες και υποκατηγορίες (βλ. παραπάνω). Ακόμη παρατίθενται κάποιες φράσεις από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τους συμμετέχοντες όπως και πίνακες προκειμένου να διακρίνονται ευκρινέστερα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε υποκατηγορία.

4.2.: Κατηγορίες-υποκατηγορίες

4.2.1. Ατομο

Α) Επίπεδο κινητικότητας: όπως έχει αναφερθεί στη μεθοδολογία, δώδεκα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης συμμετείχαν συνολικά στην παρούσα έρευνα. Από αυτούς μόνο οι 8 είχαν λάβει μια βασική εκπαίδευση στην κινητικότητα σε κάποια

περίοδο της ζωής τους, ενώ οι υπόλοιποι 4 δεν είχαν καμία σχέση με παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα. Καταρχήν θα πρέπει να σημειωθεί πως η χρονική διάρκεια αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό κυμαίνονταν από ένα μικρό αριθμό ημερών έως και επαναλαμβανόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα μηνών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (5 από τους 8) που εκπαιδεύτηκαν σε προγράμματα κινητικότητας συμμετείχε σε ολιγοήμερα σεμινάρια και μόνο 3 παρακολούθησαν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μαθήματα κινητικότητας και προσανατολισμού.

Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα αυτής της υποκατηγορίας διακρίνεται η ύπαρξη κατάκτησης διαφόρων επιπέδων κινητικότητας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Στις απαντήσεις που έδωσαν κάποιοι είπαν πως μετακινούνται μόνοι τους, με μοναδική βοήθεια το λευκό μπαστούνι και ισχυρίστηκαν πως η ικανότητά τους αυτή αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους. Παρατίθεται σχετικό απόσπασμα: «το να τα καταφέρνεις μόνος σου είναι μεγάλο πράγμα, είναι μεγάλο πλεονέκτημα!!», «(αισθάνομαι) πολύ καλά με αυξημένη αυτοπεποίθηση.»

Ακόμα κάποιοι άλλοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που ανήκαν στην ομάδα των ατόμων με εκπαίδευση μετακινούνταν με τη βοήθεια συνοδού, ο οποίος συνοδός ήταν συνήθως κάποιο συγγενικό πρόσωπο (μητέρα, αδέρφια, σύζυγος). Τα άτομα αυτά αντιμετώπιζαν τη διαδικασία της μετακίνησης με επιφύλαξη και μερικές φορές με φόβο. Σχετικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «(...) αν πάω κάπου που δεν ξέρω φοβάμαι λίγο. Γιατί το σπίτι μου το ξέρω απ' έξω, ξέρω τα μέτρα αλλά κάπου που δεν ξέρω φοβάμαι λίγο». «(...) ακόμα ήμουν επιφυλακτική, δηλαδή φοβόμουν, δεν μπορούσα να πω πως τώρα εντάξει τώρα μπορώ να μετακινηθώ εντελώς μόνη μου».

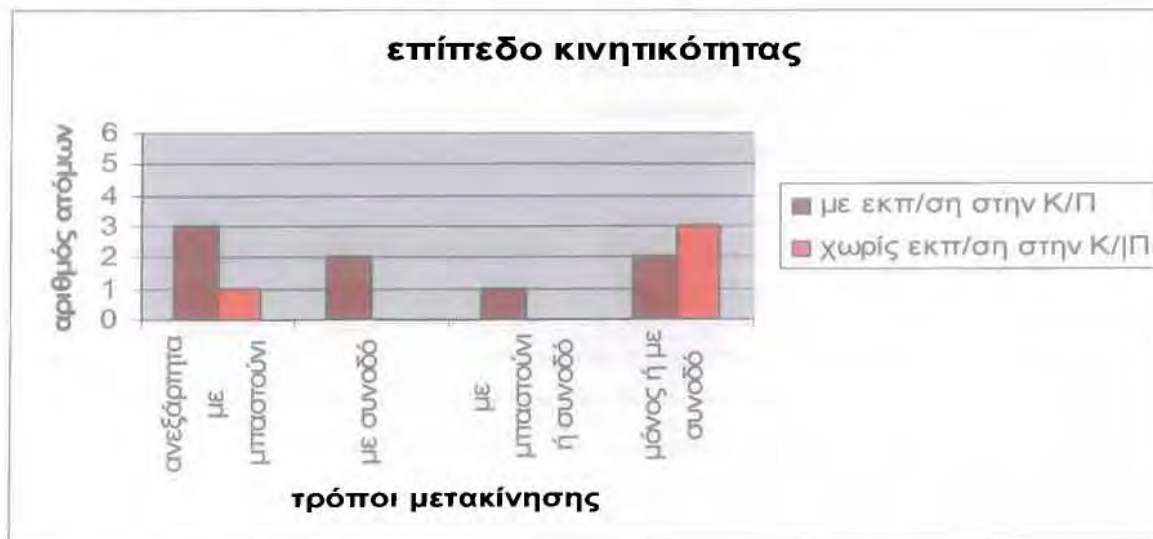
Επίσης άλλος συμμετέχοντας χρησιμοποιεί για τις μετακινήσεις του άλλοτε μπαστούνι και άλλοτε συνοδό ανάλογα με το που πρέπει να κινηθεί κάθε φορά «Με τη συνοδό όταν χρειάζεται να πάω σε κάποια δημόσια υπηρεσία γιατί σε πολλά δημόσια κτήρια δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή (...) τα μπαστούνι το χρησιμοποιώ για γνωστές διαδρομές που γνωρίζω τα εμπόδια». Τέλος, άλλοι συμμετέχοντες μετακινούνται άλλοτε με συνοδό και άλλοτε μόνοι τους. Σχετικά αποσπάσματα είναι: «εγώ είμαι αμβλύωπας, έχω τη δυνατότητα να μετακινηθώ πιο εύκολα και δίχως τα μαθήματα αλλά οπωσδήποτε ότι μαθαίνεις καλό είναι».

Στην ομάδα των ατόμων που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση στην κινητικότητα διακρίθηκαν τα εξής επίπεδα κινητικότητας. Ένας από τους συμμετέχοντες μπορούσε

να κινηθεί μόνος του με τη βοήθεια του μπαστουνιού αν και ανεκπαίδευτος «είχα μάθει να κινούμαι, είχα και χαμηλή όραση και προσπάθησα να συνδυάσω και τα δύο. Και την προσπάθεια να μάθω και την χαμηλή όραση (να μετακινούμαι με τη χρήση της χαμηλής όρασης) και έτσι έμαθα». Ακόμα υπάρχουν κάποια άτομα που μετακινούνται άλλοτε με τη βοήθεια συνοδού και άλλοτε μόνα τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται «πηγαίνω αλλά εντάξει δεν ρισκινδυνεύω, όταν δεν ξέρω κάποιο μέρος που πρέπει να πάω ρωτάω. Τους λέω πως έχω ένα πρόβλημα και δεν βλέπω καλά και ζητάω να με βοηθήσει κάποιος για να πάω εκεί που θέλω. (...) Έχω και τη γυναίκα μου». «παλαιότερα όταν ξεκίνησε το πρόβλημα έβλεπα αρκετά καλά, (...) ήμουν αυτόνομη στο να πηγαίνω κάπου. (...) Τώρα πλέον έχω έναν συνοδό». Τέλος στην ίδια ομάδα κάποιος από τους συμμετέχοντες δήλωσε πως μπορεί να μετακινείται μόνο με τη βοήθεια συνοδού «μπορώ μαζί της να κινούμαι παντού. Τώρα αν με πάρει κάποιος φίλος μου για πρώτη φορά να με μετακινήσει, εκεί το τι προσευχή κάνω δε λέγεται!!».

Τα ευρήματα στην παραπάνω υποκατηγορία συγκεντρωτικά παραθέτονται στο παρακάτω γράφημα.

Διάγραμμα 1: επίπεδο κινητικότητας.



Β) Εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό: σε ότι αφορά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό αποδείχτηκε κοινός τόπος η απαίτηση για περισσότερη εκπαίδευση. Όλοι οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα (συνολικά 8), χαρακτήρισαν την εκπαίδευση αυτή που έλαβαν από ανεπαρκή έως οριακή για την αντιμετώπιση των τρεχουσών αναγκών τους. Όλοι οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την

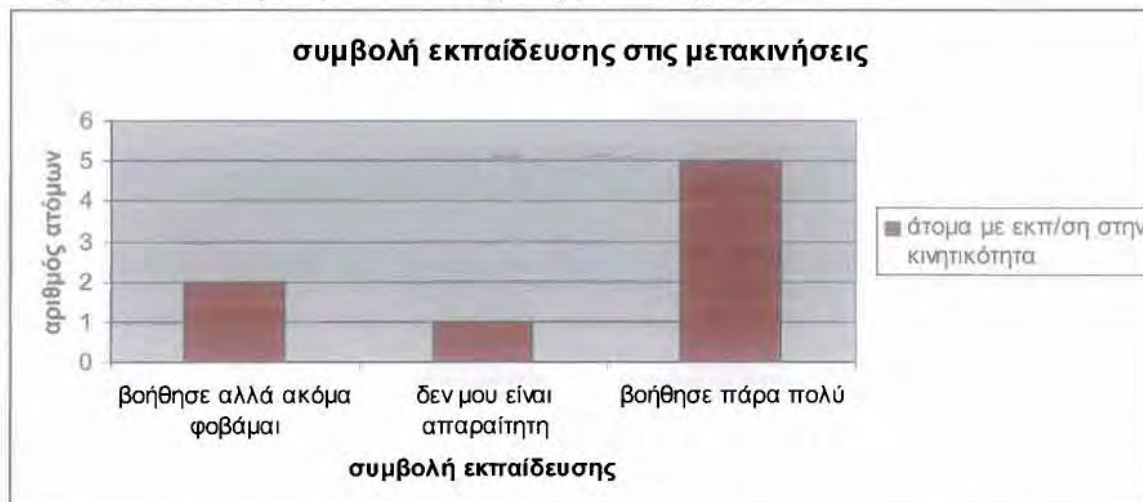
επιθυμία και την ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση ιδιαίτερα στις ολοένα αυξανόμενες αλλαγές του περιβάλλοντος (βλ. Διάγραμμα 2). Παραθέτουμε σχετικά δεδομένα. «Η εκπαίδευση είναι επαρκής με βάση τις σημερινές ανάγκες. Θα χρειαστώ επιπλέον εκπαίδευση όταν οι ανάγκες αλλάξουν». «Ναι θα ήθελα περισσότερη εκπαίδευση (...)». «Είναι απολύτως ανεπαρκής. Αν δεν ενδιαφερόμουν εγώ περαιτέρω αν μάθω, να διαβάσω πέντε πράγματα, δεν θα τα ήξερα».

Διάγραμμα 2 : επάρκεια προγραμμάτων εκπαίδευσης στην κινητικότητα



Όσο για το αν η εκπαίδευση που έλαβαν τους έχει βοηθήσει στις μετακινήσεις που έπρεπε να κάνουν κάθε μέρα οι απόψεις των συμμετεχόντων, ανάλογα με την διάρκεια και την ποιότητα της εκπαίδευσης, ποικίλουν από την άρνηση «όχι, γιατί εγώ δεν ασχολήθηκα περισσότερο τότε με το θέμα (...)», την θετική άποψη αλλά έχοντας πάντα επιφύλαξη «Ναι με βοήθησαν αν και μόνη μου δεν επιχείρησα να μετακινηθώ στην πόλη σχεδόν ποτέ. Γενικά όμως βελτιώθηκα, με βοήθησαν», «Επειδή εγώ είμαι αμβλύωπας έχω τη δυνατότητα να μετακινηθώ πιο εύκολα και δίχως τα μαθήματα αλλά οπωσδήποτε ότι μαθαίνεις καλό είναι.» ως την έντονα θετική άποψη «Ναι σίγουρα.», «Ναι σαφώς.», «Έμαθα πάρα πολλά πράγματα, πιο πριν δεν ήξερα σχεδόν τίποτα, ήτανε τέσσερα χρόνια τότε που είχα χάσει την όρασή μου. Ήμουν κλεισμένος στο σπίτι, δεν έβγαινα εύκολα μόνος μου, μάλλον μόνος μου δεν κινούμουν καθόλου εκτός σπιτιού, μόνο με άτομα της οικογένειάς μου. Από το 2004 έχω ανεξαρτητοποιηθεί, όχι σε βαθμό 100% αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό.».

Διάγραμμα 3 : συμβολή εκπαίδευσης στις μετακινήσεις



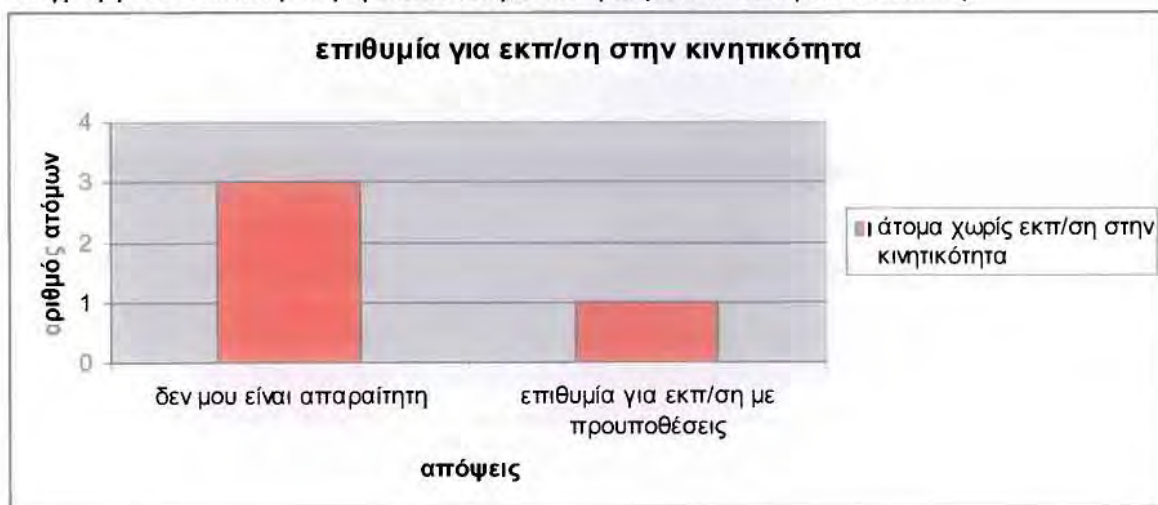
Από την άλλη οι συμμετέχοντες που δεν εκπαιδεύτηκαν στην κινητικότητα (συνολικά 4) δήλωσαν πως αυτή η εκπαίδευση δεν στάθηκε δυνατό να γίνει είτε για λόγους αδυναμίας πρόσβασης σε κέντρα εκπαίδευσης ή σε ειδικούς εκπαιδευτές, «(ο λόγος ήταν) το ότι μένω σε επαρχία και όχι σε Αθήνα ή Θεσσαλονίκη.», είτε για οικογενειακές και οικονομικές υποχρεώσεις που καθιστούσαν μια μετακόμιση κοντά σε κέντρο εκπαίδευσης αδύνατη, «προβλήματα οικονομικά, δουλειάς, υποχρεώσεις. Δεν μπορούσα με τίποτα να φύγω από το νησί.», είτε για την ύπαρξη διάφορων λόγων όπως έλλειψη ενημέρωσης και συνδυασμός τους με τα παραπάνω, «(…) είχαν περάσει δυο – τρία χρόνια που δεν είχα ιδέα ότι μπορώ να εκπαιδευτώ, ούτε για τις σχολές που υπάρχουν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Έπειτα πολλές δουλειές μου είναι εδώ. Για να πάω να εκπαιδευτώ πρέπει να μετακομίσω, πράγμα το οποίο είναι δύσκολο.».

Διάγραμμα 4 : αιτίες μη λήψης εκπαίδευσης στην κινητικότητα.



Όσο για το αν τα παραπάνω άτομα θέλουν να διδαχτούν τρόπους κινητικότητας που θα τους βοηθούσαν να μετακινούνται αποτελεσματικότερα φάνηκε μια ασθενής επιθυμία για εκπαίδευση καθώς κάποιοι απ' αυτούς θεωρούν ότι η εκπαίδευση αυτή δεν τους είναι απαραίτητη. Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα «είχα πάει στη σχολή τυφλών στη Θεσσαλονίκη και μου είχαν κάνει κάποια μαθήματα αλλά ουσιαστικά δεν τα χρειαζόμουν. Δηλαδή μου δείχνανε πως θα βρω ένα γραφείο σε μια δημόσια υπηρεσία πηγαίνοντας τοίχο – τοίχο, εντάξει εγώ επειδή βλέπω κιόλας δεν το χρειαζόμουν. Οπότε δεν παρακολούθησα ιδιαίτερα», «(…) δεν έχω τόσο τύφλωση για να μην βλέπω μπροστά μου. (…) μπορώ να κινούμαι έτσι». Επίσης υπήρξε θετική άποψη για την παρακολούθηση μαθημάτων κινητικότητας αλλά με την προϋπόθεση της παράλληλης ύπαρξης κατάλληλων υποδομών από την πλευρά της πολιτείας «ναι, απλώς γι αυτό θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες υποδομές. Δηλαδή θα πρέπει να γίνουν οι ηχητικοί σηματοδότες, τα ηχητικά φανάρια, το οποίο πρέπει να γίνει σε εθνικό επίπεδο. (…) θα πρέπει να υπάρχει προσβασιμότητα (…) στενοί δρόμοι, λακκούβες, εμπόδια πάνω στα πεζοδρόμια, όλα αυτά δυσκολεύουν έναν άνθρωπο.».

Διάγραμμα 5 : επιθυμία μη εκπαιδευμένων για μελλοντική εκπαίδευση.

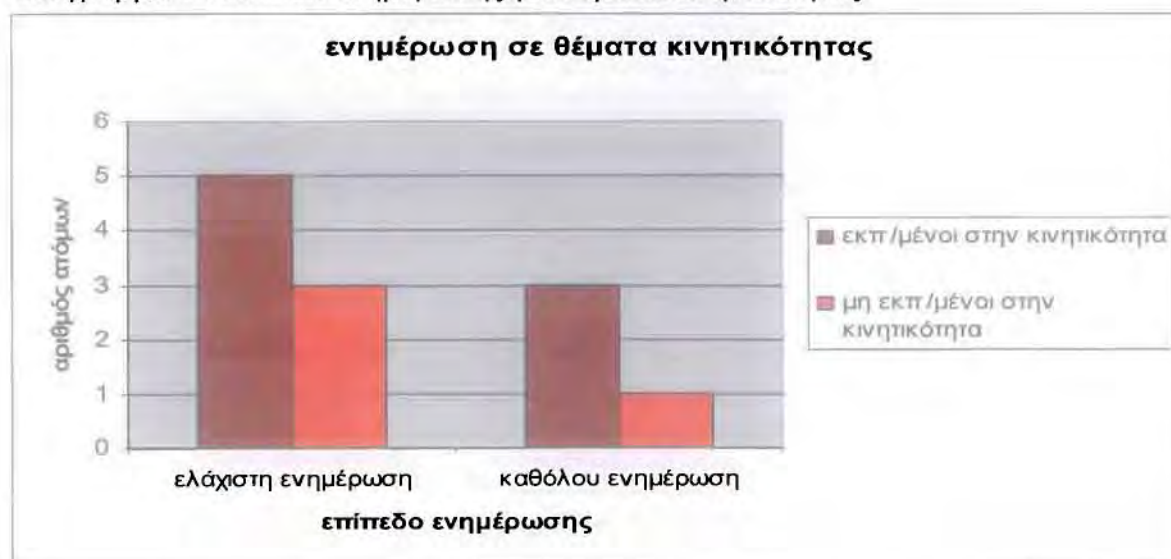


Γ) Ενημέρωση σε θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα: οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων σε θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Τα άτομα που έχουν λάβει κάποιου βαθμού εκπαίδευση θεωρούν καταρχήν πως τα ΜΜΕ δεν βοηθάνε καθόλου προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς η ενημέρωση που έχουν για σχετικά θέματα είναι ελάχιστη. Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα «για να πω την αλήθεια όχι. Πρώτη φορά άκουσα στα

μαθήματα που κάνουμε. Δεν ήξερα καν ότι υπάρχει», «δεν μπορώ να πω πως η πληροφόρησή μου είναι ικανοποιητική αλλά σιγά σιγά γίνονται βήματα στα Μέσα αυτά». Σχεδόν όλες οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες αποκτώνται μετά από αναζήτηση στο διαδίκτυο. Αντιπροσωπευτικά σχόλια ήταν τα εξής: «όταν μπαίνω στο ίντερνετ και βάζω στην αναζήτηση κινητικότητα και προσανατολισμός μου βγάζει πολλές πληροφορίες αλλά δεν έτυχε να ακούσω τίποτα γι αυτό από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο ή να διαβάσω στις εφημερίδες», «από το ίντερνετ αλλά και από την τηλεόραση», «μόνο από το ίντερνετ σε περίπτωση που κάνεις ειδική έρευνα. Κατά τύχη όχι πουθενά αλλού (...)».

Τα άτομα που δεν παρακολούθησαν προγράμματα κινητικότητας δήλωσαν πως η μόνη πληροφόρηση που είχαν για τα θέματα αυτά είναι κυρίως από το σύλλογο τυφλών στον οποίο είναι μέλη, «εγώ ό, τι ξέρω είναι από το σύλλογο και κάποια νέα από τις ειδήσεις (...)», «(...) τα τελευταία χρόνια. Συζητήσεις, εκτός από κάποια σεμινάρια που έκανα με το σύλλογο (...) κάποιες φορές, στα ΜΜΕ ακούω πολύ λίγα».

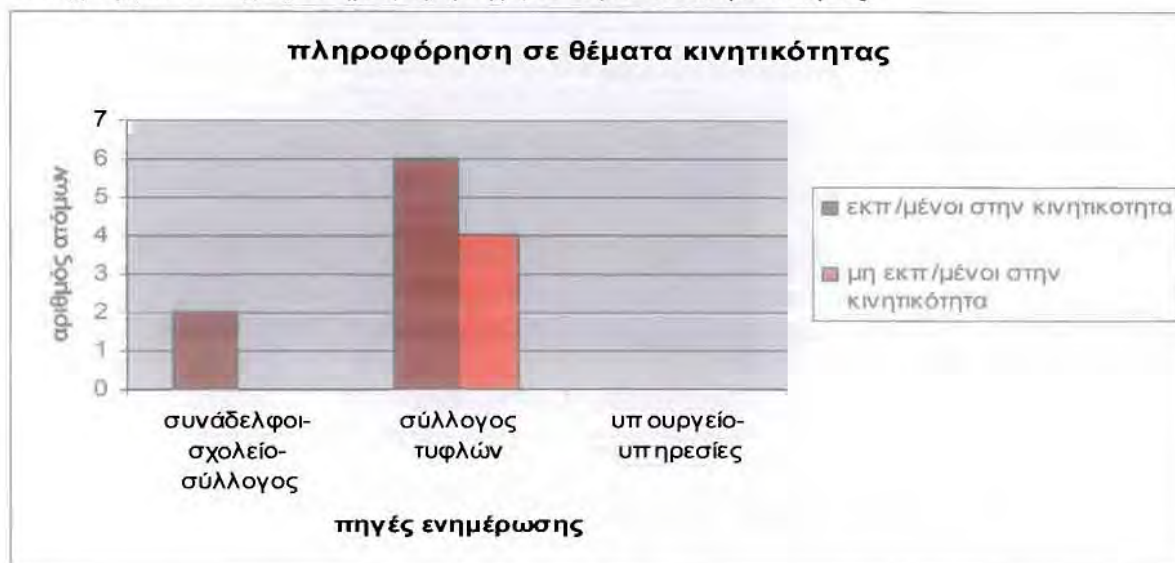
Διάγραμμα 6 : επίπεδο ενημέρωσης για θέματα κινητικότητας.



Ωστόσο το σύνολο των συμμετεχόντων δηλώνουν πως οι ίδιοι δεν επιχείρησαν λόγω άγνοιας να απευθυνθούν σε κάποιο αρμόδιο υπουργείο ή υπηρεσία προκειμένου να μάθουν περισσότερα για την εκπαίδευση στην κινητικότητα και γενικότερα να διεκδικήσουν εκπαίδευση σ' αυτήν. Χαρακτηριστικά σχόλια ήταν τα παρακάτω: «πού να απευθυνθώ; Εγώ δεν ήξερα τίποτα. Πού να κοιτάξω;» «όχι, γιατί δεν υπάρχει οργάνωση, ενημέρωση. Πού να απευθυνθείς; πού να πας;». Στην προσπάθειά τους να

μάθουν περισσότερα απευθύνονταν κυρίως στον σύλλογο τυφλών που είναι μέλη ή στον Πανελλήνιο Σύλλογο Τυφλών και κάποιες φορές η διαδικασία πληροφόρησης περιελάμβανε πρώτα αναζήτηση πληροφοριών μέσω των συναδέλφων, μετά με τα σχετικά ειδικά σχολεία και στη συνέχεια επαφή με το σύλλογο τυφλών. Παρατίθενται σχετικά σχόλια: «(απευθύνθηκα) στο σύλλογο τυφλών του Πανελληνίου στην Αθήνα, εκεί υπάρχουν τρεις εκπαιδευτές κινητικότητας και μου βρήκαν μια εκπαιδευτριά απ' αυτούς, με φέρανε σε επαφή και έτσι ξεκίνησα τα μαθήματα κινητικότητας», «(...) οι πληροφορίες βασικά ερχότανε από το σύλλογο», «(ήρθα σε επαφή με) Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών και το ΚΕΑΤ», «πρώτα μεταξύ μας με τα παιδιά, μετά με τη διεύθυνση της σχολής τυφλών Αθηνών (...) πολύ αργότερα ρωτήσαμε και στους συλλόγους που απλά δηλώσανε την αδυναμία τους να συμμετάσχουν σ' αυτήν την διαδικασία. Οι σύλλογοι τυφλών ήρθανε πολύ αργότερα σ' αυτόν τον τομέα», «καταρχήν σε συναδέλφους και αργότερα στο σύλλογο».

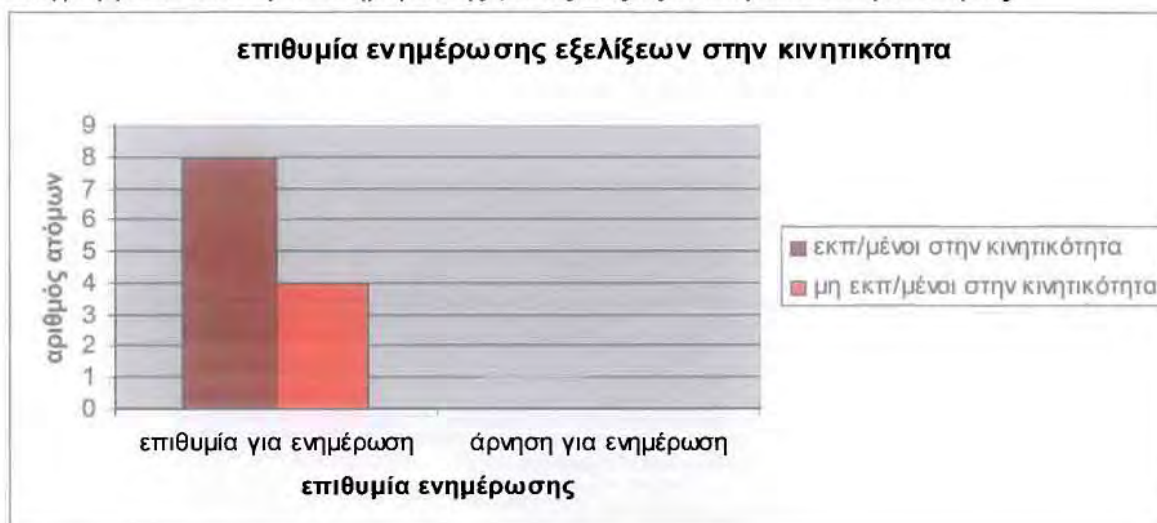
Διάγραμμα 7: πηγές πληροφόρησης για θέματα κινητικότητας.



Τέλος όλοι οι συμμετέχοντες επιθυμούν να έχουν πρόσβαση σε ενημέρωση για τις εξελίξεις σε θέματα κινητικότητας και ειδικότερα σε εξελίξεις της τεχνολογίας που συμβαίνουν στο χώρο των βοηθημάτων κίνησης για τα άτομα με προβλήματα όρασης. σχετικά σχόλια ήταν: «ναι βέβαια θα ήθελα», «νομίζω πως θα ήταν χρήσιμο, ειδικά για τα συστήματα GPS για τυφλούς», «ναι βέβαια θα ήθελα. Αυτή τη στιγμή έχω χρησιμοποιήσει το απλό μαστούνι, δεν έχω χρησιμοποιήσει το μαστούνι με λείζερ. Το smart eyes απ' ότι ξέρω είναι δοκιμαστικά σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αλλά εδώ στην επαρχία δεν έχει γίνει τίποτα ακόμα. Θα ήταν καλό, αν τεχνικά ήταν

συμβατό και εδώ, να μπορούμε να το χρησιμοποιούμε. Θα ήταν καλό γιατί θα μπορούσες ανά πάσα στιγμή να ξέρεις που βρίσκεσαι, σε ποια οδό, σε πια κατεύθυνση, ποιο λεωφορείο θα έρχεται, όλα αυτά», «ναι γιατί όχι; Αυτό είναι κάτι καλό. Και να σου πω και κάτι; Αν θα είμαι εξήντα χρονών, στάσιμη, με πολλά προβλήματα, δεν ξέρω τι θα γίνει. Δεν ξέρω αν θα έχω ένα άτομο δίπλα μου, γιατί να μην τα ξέρω αυτά; να βοηθηθώ (...)».

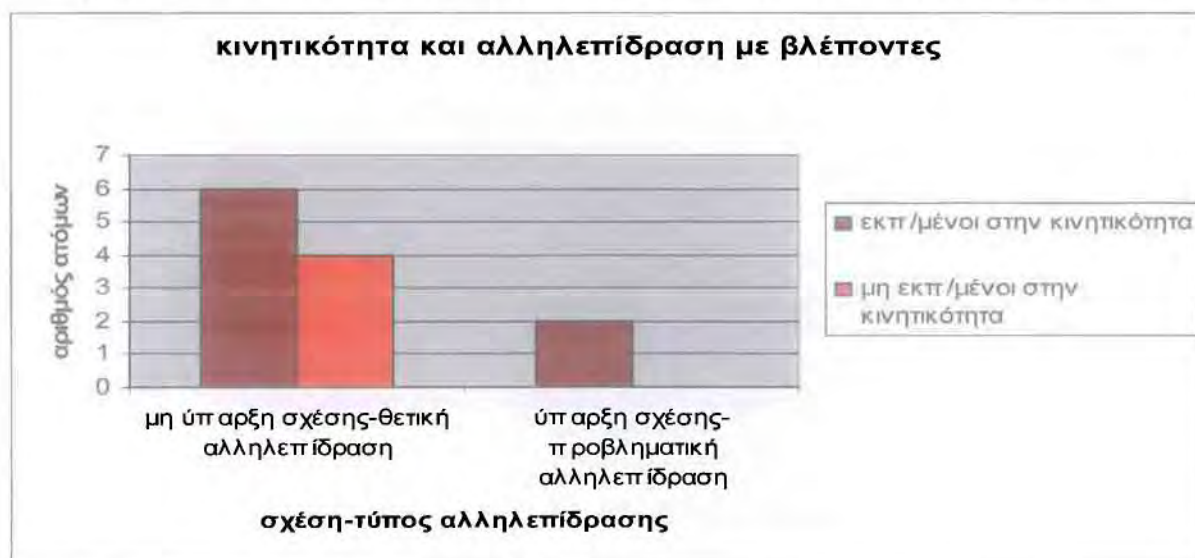
Διάγραμμα 8: επιθυμία ενημέρωσης για εξελίξεις σε θέματα κινητικότητας.



Δ) Αλληλεπίδραση με βλέποντες: η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με τους βλέποντες είναι ένα θέμα που σε σημαντικό βαθμό καθορίζει και την καθημερινότητά τους. Οι περισσότεροι (10 άτομα) θεωρούν πως η ικανότητα μετακίνησης που απέκτησαν ή θα αποκτούσαν μέσω της εκπαίδευσης τους στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό δεν θα επηρέαζε τις σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους γιατί έχασαν μερικώς ή ολικώς την όρασή τους σε σχετικά μεγάλη ηλικία και είχαν ήδη κατακτήσει τον τρόπο μετακίνησης και αλληλεπίδρασης με τους βλέποντες. Παρατίθενται σχετικά σχόλια: «εμένα προσωπικά όχι. Δεν θα με επηρέαζε. Επειδή πριν από λίγα χρόνια είχα την όρασή μου και ξέρω αρκετά πράγματα. Τώρα τους άλλους συνάδελφους μου που έχουν το πρόβλημα εκ γενετής, τους βοηθάνε πάρα πολύ τα μαθήματα κινητικότητας», «δεν θα το επηρέαζε ποτέ», «δε νομίζω ότι θα με βοηθούσε περισσότερο», «κοίτα να δεις, εξαρτάται και από την κοινωνικότητα του κάθε ατόμου, το πόσο εύκολα κάνει φίλους. Εγώ είμαι πολύ κοινωνικό άτομο». Ωστόσο υπάρχει και η αντίθετη άποψη, «πιστεύω πως ναι, γιατί θα έπρεπε να μένω πιο πολύ στο σπίτι, δεν θα είχα τη δυνατότητα να κινούμαι και να γνωρίζω άτομα,

όπου θα πήγαινα θα πήγαινα με άτομα της οικογένειάς μου, οπότε θα είχα λιγότερους φίλους», «το 90% των ατόμων (...) που ξέρω να σαφώς θα τους επηρέαζε. Για να καταλάβεις, ένας που δεν είναι εκπαιδευμένος είναι πιο δύσκολο να συνοδευτεί από κάποιον άλλο που δεν είναι εκπαιδευμένος. Οπότε όσο καλή διάθεση και να έχεις κάποια στιγμή θα αρχίσεις να το σκέφτεσαι: «πώς να συνοδέψω την τάδε κοπέλα αφού στο κάθε βήμα σκοντάφτει;». Κατάλαβες; αρχίζεις να φοβάσαι. Επηρεάζεται το να είναι εύκολη η συνοδεία», «για να πω την αλήθεια αισθάνεσαι μια ντροπή να εκφράσεις κάτι όταν δε βλέπεις, να ζητήσεις βοήθεια (...)».

Διάγραμμα 9: εκπαίδευση στην κινητικότητα και αλληλεπίδραση με βλέποντες.



4.2.2. ΣΧΟΛΕΙΟ

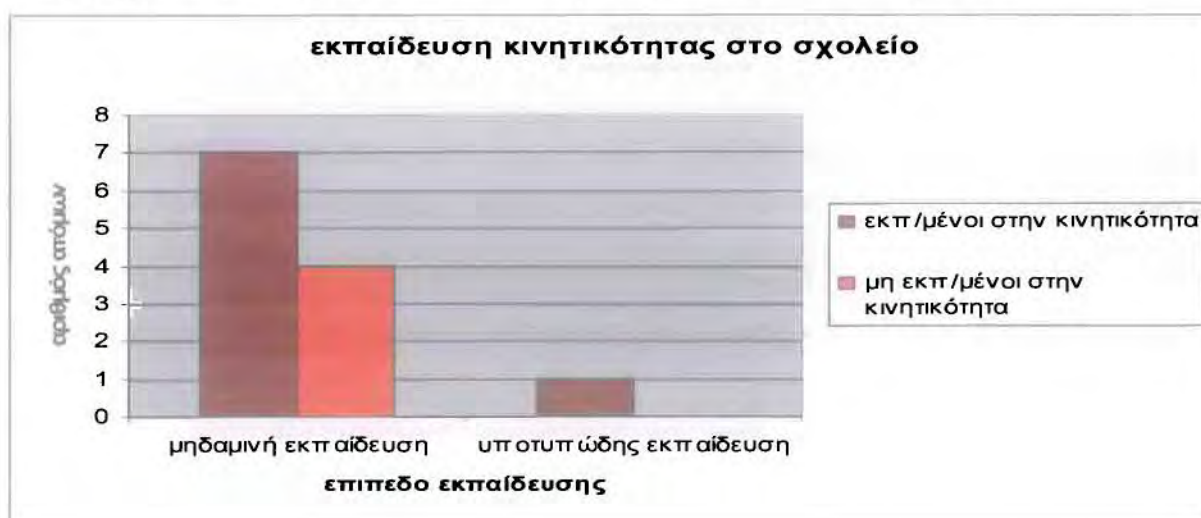
Α) Ενημέρωση που παρέχεται από το σχολείο: όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως μέχρι κάποια ηλικία φοιτούσαν στο γενικό σχολείο. Εκεί δεν παρέχονταν η παραμικρή ενημέρωση για θέματα τύφλωσης ή κινητικότητας, «δεν μας έλεγαν τίποτα», «(...) δεν υπήρχε καμία ενημέρωση στο σχολείο (...)», «πριν χάσω την όρασή μου, στο σχολείο που πήγαινα δεν υπήρχαν παιδιά με προβλήματα όρασης. (...) δεν υπήρχε ενημέρωση, (...) εγώ τότε δεν ήξερα καν αν έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στο σχολείο, πόσο μάλλον και στην εκπαίδευση στην κινητικότητα», «όχι, εκτός αναφορικά για παράδειγμα «υπάρχει το μπαστούνι». Εκείνη την εποχή τίποτα δεν προσφέρονταν στο σχολείο».

Διάγραμμα 10: ενημέρωση από το σχολείο σε θέματα κινητικότητας.



Β) Εκπαίδευση που παρέχεται από το σχολείο: οι αναμνήσεις των συμμετεχόντων από τη σχολική τους ζωή είναι κατηγορηματικές ως προς την ύπαρξη εκπαίδευσης στην κινητικότητα. Τα άτομα που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ή σχολή τυφλών έχουν να πουν πως η παρεχόμενη εκπαίδευση ήταν από μηδαμινή ως υποτυπώδης, «εκείνη την εποχή όχι. Και πολλά παιδιά εκείνη την εποχή ήταν στο σπίτι, δεν ήξεραν καν αν υπάρχει σχολή και αν μπορούν να εκπαιδευτούν», «κοιτάζτε, τότε δεν υπήρχε τίποτα, είχαμε άγνοια. Ούτε τι σημαίνει κινητικότητα, τι πάει να πει εκπαίδευση στην κινητικότητα. Απλώς όταν είμασταν έξω στο δρόμο ήταν μια δασκάλα που μας έλεγε: «ελάτε παιδιά να σας δείξω πώς να χρησιμοποιείτε το μπαστούνι για να περνάτε το δρόμο. Να κάνετε το πόδι δεξιά έτσι, αριστερά έτσι». Εντελώς τυπικά πράγματα και μάθαμε ο ένας με τον άλλο».

Διάγραμμα 11: παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα από το σχολείο.



Γ) Φοίτηση των τυφλών μαθητών στο γενικό σχολείο: όλοι οι συμμετέχοντες πέρασαν το σύνολο ή μέρος της μαθητικής τους ζωής στο γενικό σχολείο. Αυτό συνέβη γιατί όλοι τους έχασαν την όρασή τους ή μέρος αυτής σε κάποια ηλικία μετά την εφηβεία. Έτσι είπαν πως στο γενικό σχολείο δεν υπήρχαν άλλοι μαθητές με κάποιο σημαντικό πρόβλημα όρασης και το ίδιο το σχολείο δεν διέθετε την απαραίτητη οργάνωση και πρακτική για τον μαθητή με προβλήματα όρασης, «(…) είναι αλήθεια πως αντιμετωπίσαμε πολλές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Οι καθηγητές στο γενικό σχολείο δεν ήταν γνώστες της γραφής μπρέιλ (…)», «καμιά συζήτηση, ούτε καν αν βλέπω στον πίνακα», «(…) εγώ τυφλώθηκα στα 23 μου, όσο πήγαίνα στο σχολείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο δεν ήξερα, δεν είχα ασχοληθεί και εγώ. Βέβαια είχα ένα πρόβλημα όρασης, από το αριστερό μάτι δεν έβλεπα καθόλου, ενώ από το δεξί είχα ικανοποιητική όραση. Αλλά μπορούσα να κινηθώ χωρίς μπαστούνι, χωρίς συνοδεία. Το μόνο πρόβλημα ήταν πως δεν μπορούσα να διαβάσω μικρά γράμματα και αυτό δεν με επηρέαζε στις άλλες μου δραστηριότητες. Εντάξει δεν είχα ασχοληθεί και εγώ και το σχολείο δε μου είπε τίποτα (…)», «(…) το ίδιο το σχολείο δηλαδή, τώρα που το σκέφτομαι, άρνηση, πολύ άρνηση. (…) Στην τελευταία χρονιά δυσκολευόμουν πάρα πολύ να βγάλω την ύλη γιατί το πρόβλημα είχε επιδεινωθεί (…) τα μαθήματα της ημέρας τα έβγαζα σε δέκα ώρες, πολύς χρόνος, αλλά στις εξετάσεις δεν ήταν δυνατόν να βγάλω σε μια μέρα διακόσιες σελίδες ιστορίας ύλη, οπότε και ζήτησα προφορικές εξετάσεις και μείωση ύλης. Είχα τα χαρτιά μου κανονικά σαν άτομο με ειδικές ανάγκες και απ' το σχολείο μου αρνηθήκανε. Δεν υπήρχε δηλαδή ούτε καν κατανόηση σ' αυτό το θέμα. Δηλαδή ναι μεν ισοτιμία, θέλω να είμαι ισότιμος με τους υπόλοιπους αλλά με διαφορετικές συνθήκες (…)».

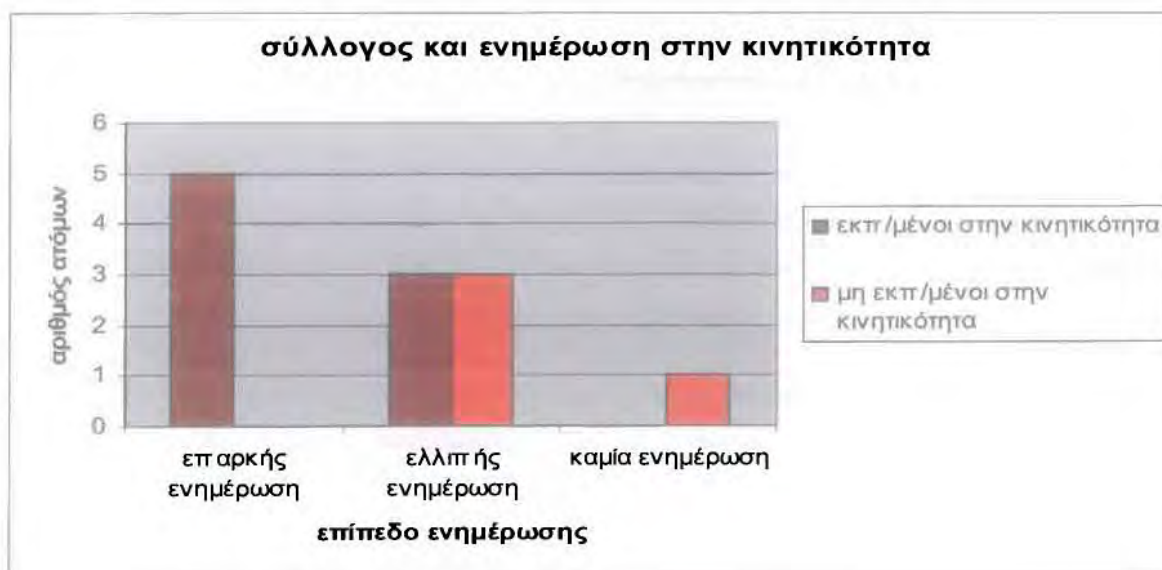
Διάγραμμα 12: συνθήκες φοίτησης συμμετεχόντων στο γενικό σχολείο.



4.2.3. ΣΥΛΛΟΓΟΙ ΤΥΦΛΩΝ

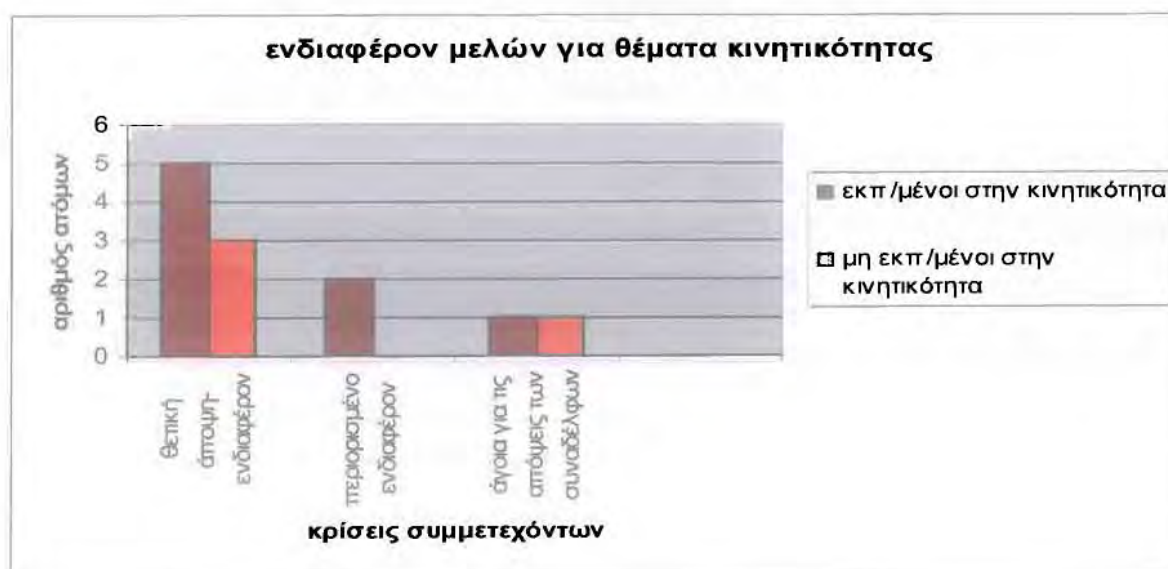
Α) Ενημέρωση μελών για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και προσανατολισμό: πέντε από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως ο σύλλογος στον οποίο είναι μέλη γενικά παρέχει ικανοποιητική ενημέρωση για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και μάλιστα πως αυτή η ενημέρωση τους βοήθησε στο θέμα αυτό, «γενικά συζητάμε διάφορα και για τα μαθήματα που κάνουμε. (...) (με βοήθησε) πάρα πολύ γιατί δεν ήξερα τίποτα και τώρα μαθαίνω σιγά-σιγά», «βέβαια γίνονται τέτοιες συζητήσεις. Για παράδειγμα όπως ήρθε πρόπερσι η Λία για τα μαθήματα (...)». Ωστόσο 5 συμμετέχοντες ισχυρίζονται πως δεν προσφέρεται στο σύλλογο επαρκής ενημέρωση, «όχι (δεν συζητείται), γιατί όπως είπα και πριν οι περισσότεροι είναι αμβλύωπες, οι οποίοι (...) δυσκολεύονται αλλά τα καταφέρνουν, μπορούνε δηλαδή να πάνε κάπου, να διασχίσουνε τους δρόμους χωρίς μπαστούνι (...)», «έγινε, όχι πολλές φορές αλλά έγινε. (...) Δεν με βοήθησαν πάρα πολύ. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα», «τα τελευταία χρόνια γινόντουσαν (συζητήσεις) στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών αλλά και αυτές είναι ανεπαρκείς όταν υπάρχουν τόσο λίγοι εκπαιδευτές για τόσους πολλούς εκπαιδευόμενους, πρέπει να περιμένεις μήνες. (...) Σαφώς ναι (με βοήθησαν αυτά που άκουσα)». Υπήρξαν τέλος και συμμετέχοντες (2 άτομα) που δεν έχουν λάβει καμία ενημέρωση μέσω του συλλόγου για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα, «όχι (δεν συζητήθηκε)», «δεν άκουσα γιατί όπως είπα πολλές συναντήσεις (με το σύλλογο) δεν έχω».

Διάγραμμα 13: παροχή ενημέρωσης σε θέματα κινητικότητας από το σύλλογο τυφλών.



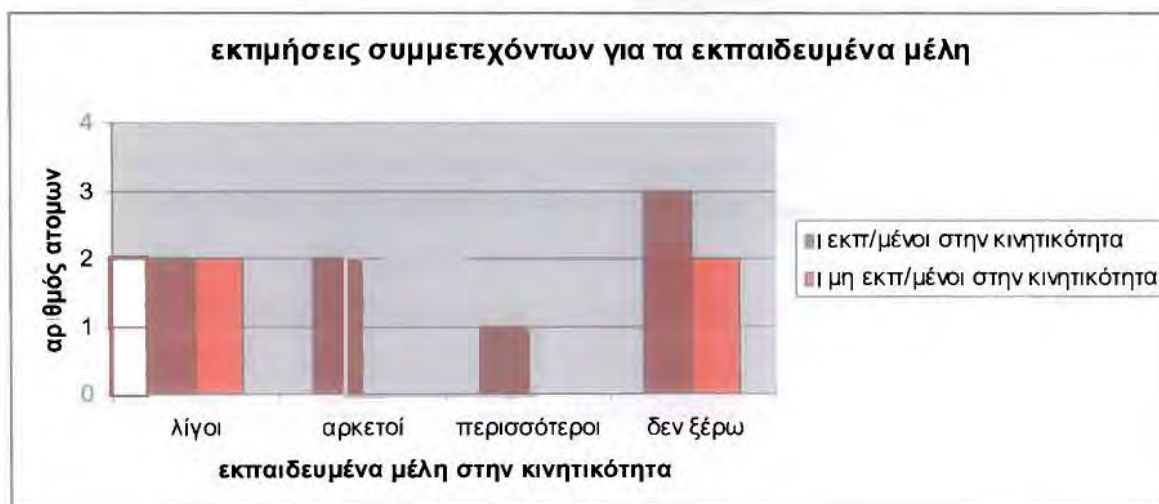
B) Ενδιαφέρον και άποψη των μελών του συλλόγου για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα: σε ότι αφορά το ενδιαφέρον και τις απόψεις των μελών του συλλόγου τους για την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, οι συμμετέχοντες λένε πως οι συνάδελφοί τους έχουν γενικά θετική άποψη και ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στη κινητικότητα, «πιστεύω πως είναι της άποψης πως χρειάζεται η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό (...)», «είναι όλοι θετικοί», «νομίζω πως τους ενδιαφέρει αρκετά η εκπαίδευση, έχουν θετική άποψη», «νομίζω ότι όλοι συμφωνούμε ότι είναι πολύ σημαντικά για τη ζωή ενός τυφλού». Ακόμα εντοπίζονται απαντήσεις που περιγράφουν το περιορισμένο ενδιαφέρον των συναδέλφων τους, «νομίζω πως επειδή βλέπουνε οι περισσότεροι έχουνε επαναπαυτεί σ' αυτό και δεν ασχολούνται με την κινητικότητα και τον προσανατολισμό. Εδώ στο σύλλογο ξέρω ελάχιστους που κινούνται με το μπαστούνι, δηλαδή δύο-τρία άτομα όπως εγώ. Ασχολούνται, ψάχνονται αλλά είναι λίγοι», «αρχικά, στην πρώτη προσέγγιση ήτανε λίγο φοβισμένοι και κάποτε το μπαστούνι ήταν ταμπού. Πολλοί απ' αυτούς έπρεπε να δουν εμένα με μπαστούνι (...), να τους πάρω να πάμε με το μπαστούνι κάπου για να αρχίσουν να ξεθααρρεύουν(...)». Τέλος κάποιοι (2 άτομα) δήλωσαν άγνοια τις απόψεις των συναδέλφων τους για την εκπαίδευση στην κινητικότητα, «(...) δεν έχω συζητήσει ποτέ γι αυτό το θέμα», «(...) εγώ δεν έχω πολλές συναντήσεις, να βρίσκομαι εδώ στο Βόλο και να επικοινωνούμε μεταξύ μας. Και δεν έχω εικόνα. (...)».

Διάγραμμα 14: εκτιμήσεις μελών του συλλόγου για ενδιαφέρον σε θέματα κινητικότητας.



Γ) Εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό των μελών του συλλόγου τυφλών: σε ότι αφορά την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό που έχουν λάβει οι συνάδελφοί τους, οι περισσότεροι (5 άτομα) είπαν πως δεν γνωρίζουν αν οι συνάδελφοί τους έχουν λάβει εκπαίδευση, «δεν ξέρω, δεν ασχολούμαι καθόλου μ' αυτό το κομμάτι, δεν είμαι καλά ενημερωμένη», «δεν ξέρω καθόλου», «δεν το γνωρίζω». Κάποιοι (4 άτομα) θεωρούν πως λίγοι συνάδελφοί τους έχουν εκπαιδευτεί, «το Σεπτέμβρη του 2007 κατορθώσαμε να φέρουμε μια εκπαιδευτριά για 15-20 μέρες και έκανε εκπαίδευση σε 6 ή 7 παιδιά (...)», «νομίζω πως κάποια άτομα συμμετείχαν», «νομίζω (...) ένα παιδί που έχει σπουδάσει στη Θεσσαλονίκη (...) και είναι γύρω στα 26 με 27. Άλλα άτομα δεν γνωρίζω». Επίσης 2 συμμετέχοντες θεωρούν πως αρκετοί συνάδελφοί τους έχουν λάβει τη σχετική εκπαίδευση, «(...) έχουν κάνει πολλά μέλη», «ο πρόεδρος μας και κάποια άλλα μέλη (έχουν εκπαιδευτεί)». Τέλος ένας συμμετέχων θεωρεί πως οι περισσότεροι συνάδελφοί του έχουν εκπαιδευτεί, «νομίζω οι περισσότεροι». Συνοπτικά τα στοιχεία παρατίθενται στο παρακάτω γράφημα.

Διάγραμμα 15: εκτιμήσεις συμμετεχόντων για αριθμό εκπαιδευμένων μελών.



4.2.4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Α) Απόψεις – αντιλήψεις της οικογένειας για την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό: οι οικογένειες των συμμετεχόντων, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, είναι σε μεγάλο ποσοστό υπέρ της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό «μακάρι να το ήξεραν νωρίτερα!! (...) Η μαμά μου θέλει πάρα πολύ να κάνω την εκπαίδευση και να μάθω να μετακινούμαι (...)», «θεωρούν θετική

την εκπαίδευση. Πιστεύουν πως θα με βοηθούσε να ανεξαρτητοποιηθώ και να βγω αργότερα στη ζωή», «η άμεση οικογένειά μου, δηλαδή η γυναίκα μου και τα παιδιά μου, το θεωρούν αυτονόητο, δεν το συζητάνε (...)», «είναι θετικοί. Οι δικοί μου όταν το έκανα (το σεμινάριο) εδώ στο σύλλογο χαρήκανε», «πριν υπάρξει το πρόβλημα με την όρασή μου η οικογένειά μου δεν γνώριζε καν τι είναι κινητικότητα και προσανατολισμός. Μετά μέσα από μένα τα μάθανε αυτά. Τους έχω μεταφέρει εγώ τι γίνεται, πως γίνεται η εκπαίδευση και είχανε μια ενημέρωση. Είναι θετικοί απέναντι στην εκπαίδευση αν και τα πρώτα χρόνια φοβόντουσαν πάρα πολύ. Δηλαδή ήμουν στην Αθήνα και όταν πήγαινα στο χωριό και ήθελα να πάω στο καφενείο φοβόταν. «(Έλεγαν) πως θα βγεις; Πού θα πας; Πώς θα περάσεις το δρόμο;» στην αρχή όταν έβγαινα από το σπίτι η μάνα μου έβγαινε να με πάει αυτή και της έλεγα: «πήγαινε μέσα θα πάω μόνος μου». Τώρα ξέρουν πως μπορώ να τα καταφέρω και δεν ανησυχούν».

Όμως κάποιοι συμμετέχοντες είπαν πως η οικογένειά τους δεν ασχολείται ή σε άλλες περιπτώσεις δεν έχει συνειδητοποιήσει τη σημασία της εκπαίδευσης και πάλι δεν ασχολείται, «δε νομίζω ότι έχει (η οικογένεια) συνειδητοποιήσει πλήρως τη σημασία και μάλλον αναγκάστηκε να δεχτεί μια κατάσταση παρά ότι γνωρίζει τι και πως», «δεν ξέρω (την άποψη της οικογένειας), ειλικρινά δεν ξέρω. Εντάξει, φροντίζουν να έχουνε πάντα κάποιον δίπλα μου. Δεν ξέρω αν αυτό είναι καλό ή κακό αλλά το κάνουνε τουλάχιστον από τότε που ξεκίνησε το πρόβλημα».

Ακόμα έχει σχολιαστεί και περίπτωση αρνητικής άποψης της οικογένειας για την εκπαίδευση στην κινητικότητα, «έχω πει στον πατέρα μου να πάω σε μια σχολή τυφλών στις Θεσσαλονίκης για να εκπαιδευτώ και το πήρε άσχημα, γιατί μ' έχει συνηθίσει να βλέπω».

Διάγραμμα 16: άποψη οικογενειών για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα.



Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν την άποψη των συγγενών και των φίλων του περιβάλλοντός τους κάποιοι (4 άτομα) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν γιατί κυρίως δεν το συζήτησαν μαζί τους, «(...) δεν ξέρω (...). Δεν έχει γίνει θέμα συζήτησης», «δεν γνωρίζω». Ακόμη από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες περιγράφονται τα εξής:

θετική άποψη για την εκπαίδευση, «(ο συμμετέχων παραθέτει αυτούσια την άποψη μιας φίλης του): Επειδή ξέρεις να κινείσαι και να αυτοεξυπηρετείσαι, νιώθω ασφαλής και χαρούμενη που είμαι φίλη σου», «η άποψή τους είναι θετική»,

αρνητικές αντιδράσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης όπως, αμφισβήτηση ικανοτήτων του συμμετέχοντος «(άποψη) όπως και της οικογένειάς μου. Και αυτοί δεν πίστευαν πως θα καταφέρω αυτά που έχω καταφέρει (...)»,

έλλειψη γνώσης και αδιαφορία λόγω απόρριψης του ιδίου του συμμετέχοντος ως ατόμου με προβλήματα «δεν έχουνε ιδέα απ' αυτά. Η μόνη τους άποψη είναι η λύπηση. Οι φίλοι μου είναι εντάξει, τους έχω πει, δεν έχουνε πρόβλημα. Είναι θετικοί, μπορούν να με βοηθήσουν, με πηγαиноφέρνουν αλλά οι συγγενείς είναι η λύπηση. Αχ, τον καημένο, τι έχει πάθει!!», «υπάρχουν προβλήματα, είναι ακόμα λίγο ταμπού το μπαστούνι. (...) η μεγάλη μου αδερφή ντρέπεται για μένα. Ο γαμπρός μου συγκεκριμένα λέει: ε μωρέ, τυφλός είναι αυτός, τι περιμένεις απ' αυτόν;», «δεν έχουν ασχοληθεί, δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα», «τα αδέρφια μου, οι αδερφές μου δεν δείχνουν ενδιαφέρον (...)».

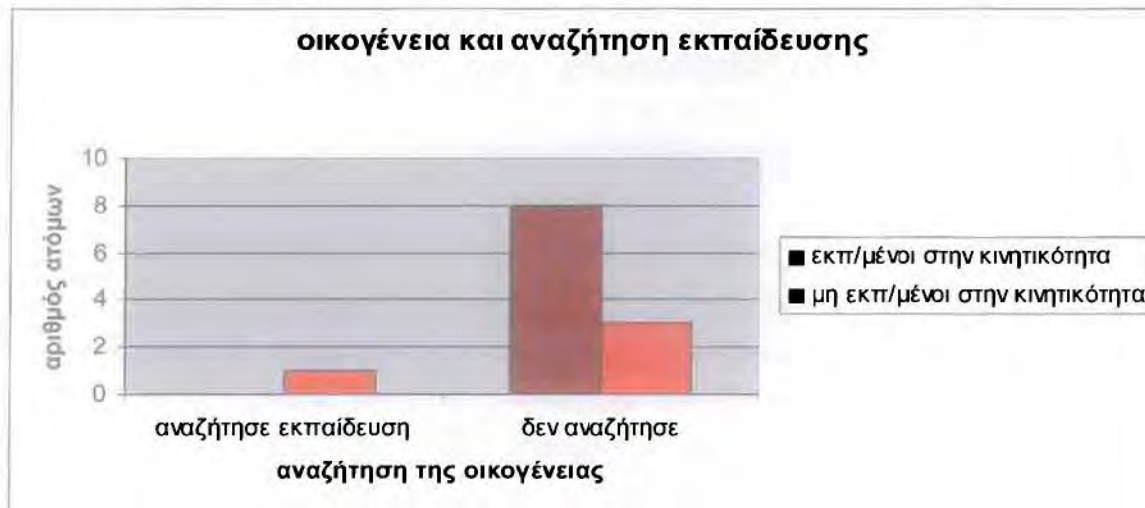
Διάγραμμα 17: άποψη ευρύτερου περιβάλλοντος για θέματα κινητικότητας.



B) Αναζήτηση εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό από την οικογένεια για το μέλος με τα προβλήματα όρασης: όταν συζητήθηκε η αναζήτηση από πλευράς της οικογένειας εκπαίδευση στην κινητικότητα οι συμμετέχοντες ήταν κατηγορηματικοί. Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων (11) απάντησαν πως οι οικογένειές τους δεν αναζήτησαν εκπαίδευση γι αυτούς είτε γιατί εκείνη τη χρονική περίοδο δεν υπήρχαν ή δεν ήταν γνωστά σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης στη χώρα μας είτε γιατί κάποιοι συμμετέχοντες ήταν αρκετά μεγάλοι για να ασχοληθούν μόνοι τους με τη αναζήτηση αυτή, «όχι (δεν αναζήτησε). Δεν ξέρω αν θα υπήρχαν αν θα ζητούσε αλλά τότε δεν υπήρχαν οπότε δεν μπορώ να το χρεώσω στην οικογένειά μου», «όχι γιατί όταν ήμουν εγώ μικρός δεν υπήρχαν τέτοια προγράμματα», «όχι δεν ήθελα εγώ να ανακατευτούνε. Ασχολήθηκα προσωπικά εγώ. Το παιδί μου δεν εμπλέκεται καθόλου».

Υπήρξε όμως και κάποιος συμμετέχων ο οποίος ανέφερε πως η οικογένειά του προσπάθησε να εντοπίσει τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης και να τον εντάξει σ' αυτά, «όταν έγινε έντονο το πρόβλημα η οικογένειά μου και εγώ ψαχτήκαμε για το τι υπάρχει, (...) πως μπορούν να γίνουν όλα αυτά».

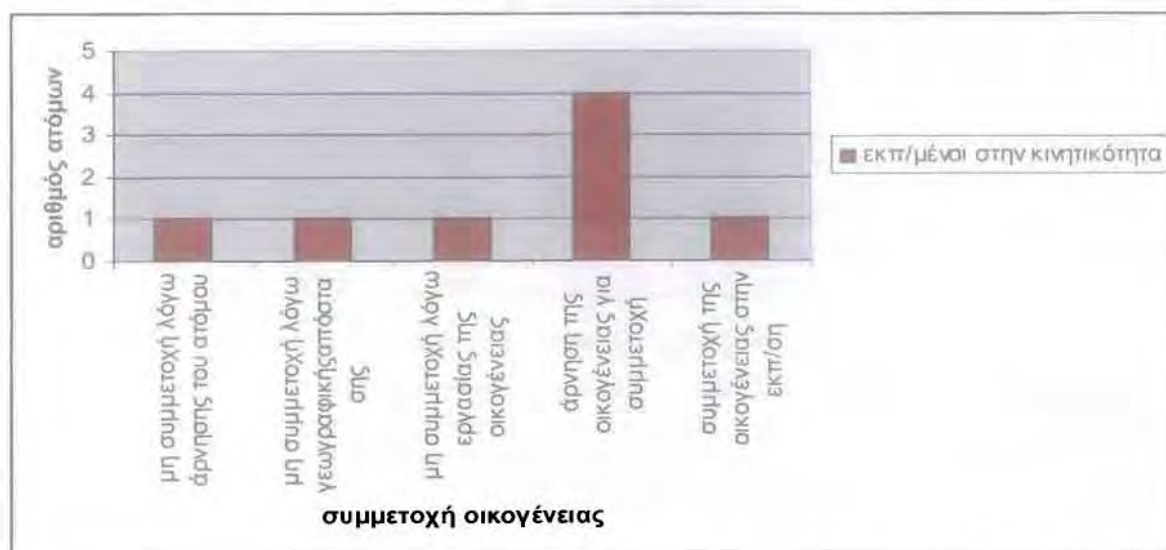
Διάγραμμα 18: αναζήτηση εκπαίδευσης στην κινητικότητα από την οικογένεια.



Γ) Βοήθεια – στήριξη από την πλευρά της οικογένειας προς το μέλος της με προβλήματα όρασης: σε ότι αφορά την βοήθεια και την στήριξη που προσφέρει η οικογένεια στους συμμετέχοντες αναφορικά με την εκπαίδευση στην κινητικότητα τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι συμμετέχοντες είπαν πως η οικογένειά τους δεν έχει λάβει μέρος στην εκπαίδευση για την κινητικότητα που έχουν κάνει είτε γιατί δεν θέλησε το ίδιο το άτομο με

προβλήματα όρασης (1 άτομο), είτε γιατί δεν υπήρχε εύκολη πρόσβαση για την οικογένεια στον τόπο εκπαίδευσης (1 άτομο), είτε λόγω εργασίας της οικογένειας (1 άτομο) είτε γιατί η ίδια η οικογένεια δεν το επέλεξε (4 άτομα), «όχι (δεν έλαβαν μέρος). Δεν τους έβαλα σ' αυτό», «όχι γιατί η εκπαίδευση γινόταν το 2004 στην Αθήνα ενώ η οικογένειά μου ήταν στο χωριό. Έμενα μόνος μου στην Αθήνα και κατέβαινα εγώ ή ερχόταν αυτοί να με δούνε. Δεν συμμετείχαν λόγω της απόστασης», «δεν συμμετέχει γιατί εκείνη την ώρα έχει μια άλλη εργασία αλλά ότι μαθαίνω της το λέω κα το δοκιμάζουμε μαζί. Της δείχνω ακόμα αν βρεθεί με κάποιον τυφλό πώς να τον κρατήσει, πώς να περπατήσουν», «όχι (δεν συμμετέχει). Δυστυχώς καμία οικογένεια δεν συμμετάσχει, πολύ σπάνια (να συμμετάσχει). Βέβαια τώρα υπάρχουν νέες οικογένειες, με άλλο μορφωτικό επίπεδο που βοηθάνε πολύ τα παιδιά ή τα σπρώχνουν προς τα εκεί. Αλλά πάντα, ο πατέρας, η μητέρα, κάνει ένα λογικό συνειρμό, το μαστούνι στο χέρι του παιδιού του τον ενοχλεί. (...) το μαστούνι είναι ταμπού. Οι μητέρες προτιμούν να πάρουν από το χέρι την κόρη τους παρά να τη δουν με μαστούνι». Σε κάποια περίπτωση η οικογένεια στηρίζει και συμμετάσχει το μέλος της με προβλήματα όρασης στην εκπαίδευσή του, «ναι (με βοηθούσε). Μου υπενθύμιζαν κάποια πράγματα μέσω συζήτησης. Δηλαδή αυτό κάντο έτσι, στην περίπτωση που μου διέφευγε κάτι. Με βοηθούσαν να θυμάμαι καλύτερα».

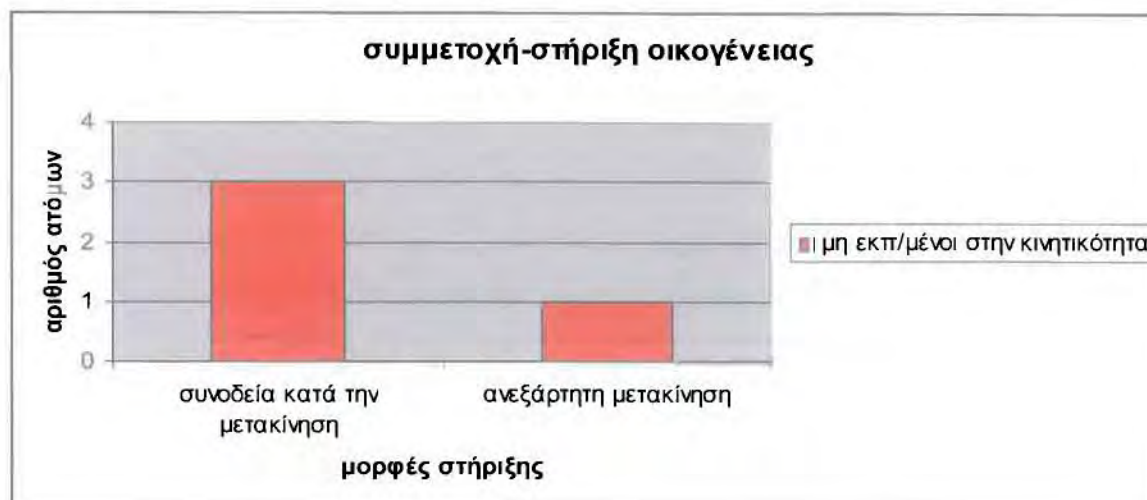
Διάγραμμα 19: συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του μέλους της.



Στην περίπτωση των συμμετεχόντων που δεν έχουν λάβει εκπαίδευση στην κινητικότητα φάνηκε πως οι οικογένειές τους κρατούν το ρόλο του συνοδού κατά τις μετακινήσεις τους (3 άτομα), «η οικογένειά μου (...) δεν ασχολούνται μ' αυτά τα θέματα γιατί δεν έχουνε δεχτεί πλήρως αυτό που έχω πάθει. (...) ειδικά οι παππούδες

μου και οι γιαγιάδες μου ... εκεί είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα, φτάνουν σε σημείο να με τσατίζουνε. Ο πατέρας μου δε... όποια συζήτηση και να ανοίξω αποστασιοποιούνται. (...) Με πιάνουν και με μετακινούν ως συνοδοί», «ναι (με συνοδεύουν)» ενώ μία περίπτωση το άτομο με προβλήματα όρασης καταφέρει να κινηθεί μόνο του «όχι (δεν με συνοδεύουν), μόνος μου (μετακινούμαι)».

Διάγραμμα 20: στήριξη οικογένειας προς το μη εκπαιδευμένο μέλος της.



4.2.5. ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

Α) Ενημέρωση για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό: για την ενημέρωσή τους σε θέματα κινητικότητας οι συμμετέχοντες δηλώνουν το κενό της πολιτείας. «ναι (απευθύνθηκα), πέρυσι και φέτος μέσω μιας καθηγήτριάς μου. (εισέπραξε) αδιαφορία», «(απευθύνθηκα) στο σύλλογο τυφλών του Πανελληνίου στην Αθήνα, εκεί υπήρχαν τρεις εκπαιδευτές και μου βρήκαν μια εκπαιδεύτρια απ' αυτούς (...). (...) γίνονται διημερίδες στη συνέχεια συγκεντρώσεις με διάφορους φορείς, με διάφορους συλλόγους ανά την Ελλάδα, απλά αναμασώνται τα ίδια πράγματα και δεν γίνεται κάτι παραπέρα. Δηλαδή το κράτος θα πρέπει να κάνει κάτι, να κάνει πράξη πολλά πράγματα, να κάνει νόμους που να βοηθάνε τους τυφλούς να μπορέσουν να ανεξαρτητοποιηθούνε, πράγμα που όλο στα λόγια μένει και δεν γίνεται τίποτα», «όλοι έλεγαν (κρατικοί φορείς): ναι, ναι, αλλά καμία βοήθεια αποκλειστικά στο θέμα αυτό. Και (...) δεν ξέρω αν υπάρχει κάποια ειδική υπηρεσία ή φορέας».

B) Εκπαιδευτές για προγράμματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό: σε ότι έχει να κάνει με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό για θέματα κινητικότητας οι συμμετέχοντες δήλωσαν ξεκάθαρα την εξαιρετικά μεγάλη ανεπάρκεια που παρατηρείται, «τον Σεπτέμβρη του 2007 κατορθώσαμε και φέραμε μια εκπαιδύτρια για 15-20 μέρες και έκανε εκπαίδευση σε 6 ή 7 άτομα. Από τότε αν και έχουμε κάνει επανειλημμένα έγγραφα δεν μπορέσαμε να φέρουμε άλλον εκπαιδευτή (...). (...) αυτή τη στιγμή στη Μαγνησία είναι 38 άτομα που έχουν κάνει αίτηση για να εκπαιδευτούνε και περιμένουμε ως το μάννα εξ ουρανού έναν εκπαιδευτή για να 'ρθει και να εκπαιδεύσει αυτά τα παιδιά», «σε όλη την Ελλάδα υπάρχουν νομίζω πέντε εκπαιδευτές κινητικότητας. Εδώ ο Βόλος δεν έχει εκπαιδευτή και όχι μόνο ο Βόλος (...). Το κράτος, η πολιτεία ξέρει ότι στα μητρώα της πρόνοιας είναι εγγεγραμμένοι περίπου 20.000 τυφλοί. Οπότε έχοντας αυτό το στοιχείο θα έπρεπε να εκπαιδεύσει ανθρώπους για εκπαιδευτές κινητικότητας για να μπορεί ο κάθε τυφλός να εκπαιδευτεί γρήγορα (...)», «ακόμα και κάποιοι εκπαιδευτές κινητικότητας εκπαιδεύτηκαν από τον Πανελλήνιο Σύλλογο και όχι από κρατικές υπηρεσίες. Δηλαδή οι σύλλογοι μόνοι ανέλαβαν να κάνουν κάτι».

Γ) Πολιτεία με τις υπάρχουσες υποδομές και άτομα με προβλήματα όρασης: οι συμμετέχοντες περιγράφουν την ύπαρξη κακών ή ελλιπών υποδομών που κάνουν την πρόσβαση και την όποια μετακίνησή τους ιδιαίτερα δύσκολη τόσο γι αυτούς που έχουν κάνει εκπαίδευση στην κινητικότητα όσο και για τους συμμετέχοντες που δεν εκπαιδεύτηκαν, «όταν έρχονται άτομα από την Αθήνα (πολιτικοί) συζητάμε. Τι θα γίνει με τα λεωφορεία, με τις οδούς, με τα πεζοδρόμια, με τις ράγες που υπάρχουν πάνω στα πεζοδρόμια και σταματάνε πάνω σε περίπτερα και δεν μπορούμε να κινηθούμε (...)», «(...) μας δυσκολεύει η πρόσβαση σε ορισμένα σημεία στην πόλη, όπως για παράδειγμα τα πεζοδρόμια ή στις δημόσιες υπηρεσίες», «θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες υποδομές (...) να γίνουν οι ηχητικοί σηματοδότες, τα ηχητικά φανάρια (...) θα πρέπει να υπάρχει εθνικός σχεδιασμός. Μετά θα πρέπει να υπάρχει προσβασιμότητα, να υπάρχει έλεγχος για προσβασιμότητα (...) θα πρέπει να γίνουν υποδομές για να έχει νόημα η εκπαίδευση», «οι οδηγοί τυφλών για να χρησιμοποιείς το μπαστούνι και να κινηθείς είναι στα τρία-τέσσερα χιλιόμετρα σε ακτίνα από τη σχολή για παράδειγμα, δεν είναι σε άλλους δρόμους της πόλης. (...) όταν θα ξεκινήσεις και θα κάνεις μια δομημένη πόλη και θα βάλεις σε όλα τα πεζοδρόμια, δεν θα βάλεις στα μισά. Για παράδειγμα στο δρόμο που είμαστε δεν έχει. Δηλαδή πως θα

δει ο τυφλός για να οδηγήσει; Όταν θα στρίψει τη γωνία, πού θα πάει; (...) καταρχήν μόνο το γεγονός ότι αυτή τη στιγμή υπάρχουνε σχολές σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη υποβιβάζει εμάς, όλα τα άτομα που ζούμε στην περιφέρεια. Συγκεκριμένα εγώ στη Θεσσαλονίκη πήγα για να ζητήσω βιβλία ηχογραφημένα (...) γιατί ήταν ο μοναδικός τρόπος πλέον να μπορώ να διαβάζω και το είχα στερηθεί. Μου δήλωσαν αρνητικά πως δεν γίνεται και μου είπαν πως δεν γίνεται γιατί είμαι από μακριά!! Και όταν γύρισα και τους είπα πως επειδή είμαι άτομο από την περιφέρεια έπρεπε να κλειστώ στο σπίτι, μου είπαν «απευθύνσου εκεί»».

Δ) Υπεύθυνος για την παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό στα άτομα με προβλήματα όρασης: όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν αυτόν που θα έπρεπε να είναι υπεύθυνος για την παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, αποτυπώθηκε μια ποικιλία απόψεων. Κάποιοι (2 άτομα) έδειξαν ως υπεύθυνους τους συλλόγους τυφλών, «οι σύλλογοι γιατί έχουν και άτομα που έχουν κάνει κινητικότητα και προσανατολισμό και ίσως μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο (...) », «γιατί ο σύλλογος είναι ο μόνος φορέας που είναι πολύ καλά ενημερωμένος». Άλλοι συμμετέχοντες (5 άτομα) υπέδειξαν τους συλλόγους τυφλών σε συνεργασία με το κράτος, «η εκπαίδευση σ' οποιαδήποτε μορφή πρέπει να είναι καθαρά κρατική. Από κει και πέρα πιστεύω πως οι σύλλογοι πρέπει να παίζουν καθαρά ρυθμιστικό ρόλο, δηλαδή δευτερεύοντα, τριτεύοντα ρόλο όσον αφορά τη διοργάνωση σε συνεργασία με άλλους φορείς (...) », «συνεργασία κρατικών υπηρεσιών και συλλόγων τυφλών γιατί το θέμα δεν είναι μία απλή δημόσια υπηρεσία, χρειάζεται λεπτούς χειρισμούς και αρκετά χρήματα που μόνο το δημόσιο μπορεί να διαθέσει». Μερικοί συμμετέχοντες (2 άτομα) έδειξαν ως υπεύθυνο το κράτος, «σίγουρα το κράτος, γιατί εγώ με τι δύναμη θα κάνω αυτό το βήμα; Δεν θα πρέπει να πάω σε κάποιον μεγάλο; Στο δήμο, στη νομαρχία, στην περιφέρεια; (...) » αυτοί θα ξεκινήσουν να κάνουν κάποια κίνηση. Ένας μόνος του δεν μπορεί να κάνει τίποτα, εντάξει να πάω να μάθω για μένα. Ο υπόλοιπος κόσμος που έχει προβλήματα τι να κάνει; Το ίδιο; Πρέπει να έρθει το κράτος κοντά σ' αυτούς (...) », «το κράτος, γιατί αν κοιτάξεις τους δρόμους θα πεις, τι είναι αυτά!!». Τέλος κάποιοι (3 άτομα) θεωρούν ως υπεύθυνους το κράτος μαζί με τους συλλόγους τυφλών και τους ίδιους τους τυφλούς ως άτομα, «όλοι, γιατί όταν θα ξεκινήσει με καλές δομές, με καλές προϋποθέσεις από κρατικές υπηρεσίες, σίγουρα και το έργο των συλλόγων θα είναι πιο εύκολο να βοηθήσουν τα άτομα

αυτά. Και τα άτομα αυτά θα έχουν τη θέληση για να αποδείξουν πως δεν είμαστε διαφορετικοί απλά προσπαθούμε να ζήσουμε όπως και οι υπόλοιποι. Πιστεύω πως είναι αλυσίδα και τα τρία. Πρέπει να υπάρχει θέληση και από τις τρεις μεριές για να γίνει κάτι σωστό», «όλοι, γιατί πρώτον μπορεί να είναι ο σύλλογος τόσο θετικός στο να σε βοηθήσει και το άτομο που έχει το πρόβλημα να μην θέλει. Μπορεί να θέλει το άτομο και να μην μπορεί να βρει ούτε ένα σύλλογο για να συνεννοηθεί με κάποιον και να το κάνει. Μπορεί το κράτος να πει «θα κάνετε αυτά» και να μην συμμετέχουνε. Οπότε όλοι θα πρέπει να συνεργάζονται και να έχουν θετική σκέψη (...)».

Διάγραμμα 21: υπεύθυνος για την παροχή εκπαίδευσης στην κινητικότητα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να περιγράψει εκείνους τους παράγοντες που μπορεί να προτρέπουν ή να αποτρέπουν ένα άτομο με σοβαρά προβλήματα όρασης να συμμετέχει σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού. Στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής προσπάθειας διερευνήθηκε ο ρόλος της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της συμμετοχής σε συλλόγους και γενικότερα της κοινωνικής δράσης δώδεκα συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες συνιστούν τρεις ομάδες με βάση το επίπεδο εκπαίδευσής τους στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Η 1^η ομάδα αποτελούνταν από τρεις συμμετέχοντες που είχαν ολική απώλεια όρασης (οι δύο με οπτικές μνήμες και ο τρίτος ήταν εκ γενετής τυφλός) και είχαν λάβει συστηματική εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Η 2^η ομάδα απαρτιζόταν από πέντε συμμετέχοντες (τρεις αμβλύωπες και δύο με ολική απώλεια όρασης όπου ο ένας εξ αυτών ήταν εκ γενετής τυφλός, ενώ ο άλλος είχε οπτικές μνήμες) οι οποίοι είχαν λάβει μια στοιχειώδη εκπαίδευση στο εν λόγω θέμα. Τέλος η 3^η ομάδα αποτελούνταν από τέσσερα άτομα (δύο αμβλύωπες και δύο με ολική απώλεια όρασης που είχαν οπτικές μνήμες) οι οποίοι δεν είχαν καθόλου σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Θεωρήθηκε αναγκαίος ο παραπάνω διαχωρισμός διότι είναι και διευκολυντικό ως προς τη συζήτηση των αποτελεσμάτων αλλά και συνάδει με σχετική βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία θεωρείται ότι διαφοροποιούνται σημαντικά οι εμπειρίες των ανθρώπων που τυφλώθηκαν σε ηλικία πολύ μεγαλύτερη των τεσσάρων ετών από τις εμπειρίες εκείνων που δεν είχαν ποτέ τους οπτικές εμπειρίες ή οπτικές μνήμες (χρονολογική ηλικία τύφλωσης) (Mason & McCall, 2005).

5.2. Σχολικό πλαίσιο

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, δύο συμμετέχοντες από την 1^η ομάδα, ένας από την 2^η ομάδα και ένας από την 3^η ομάδα (τέσσερις συνολικά) φοίτησαν σε ειδικά σχολεία και κατόπιν συνέχισαν σε γενικά γυμνάσια – λύκεια. Όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες και των τριών ομάδων φοίτησαν σε γενικό σχολείο, και συγκεκριμένα παρακολούθησαν το συνηθισμένο πρόγραμμα της γενικής τάξης, χωρίς παράλληλη

στήριξη ή μερική παρακολούθηση κάποιου τμήματος ένταξης. Οι εμπειρίες που αποκόμισαν όλοι οι συμμετέχοντες από τα σχολικά τους πλαίσια είχαν πολλά κοινά σημεία τόσο σε σχέση με το γενικό όσο και με το ειδικό σχολείο. Συγκεκριμένα δήλωσαν πως το γενικό σχολείο δεν προσέφερε καμία ενημέρωση ή στήριξη για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Επίσης εκείνοι που παρακολούθησαν ειδικό σχολείο δήλωσαν πως το επίπεδο των μαθημάτων στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό ήταν υποτυπώδες και όχι ουσιαστικό. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι πριν το 1994 το προσωπικό των ειδικών σχολείων ήταν ουσιαστικά ανεκπαιδευτο σε μεθόδους και τεχνικές κινητικότητας. Μετά το 1994 υπήρξαν πέντε εξειδικευμένοι εκπαιδευτές κινητικότητας που προσέφεραν τις υπηρεσίες τους σε άτομα με προβλήματα όρασης. Ωστόσο ελάχιστα μπορούσαν να προσφέρουν μπροστά στον πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων που αξίωναν τη συγκεκριμένη εκπαίδευση του.

5.3. Οικογενειακό πλαίσιο

Με βάση τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων της 1^{ης} ομάδας διαπιστώθηκαν οι εξής κυρίαρχες στάσεις από πλευράς των οικογενειών τους: α) ουδέτερη, καθώς δεν προσπάθησαν να προτρέψουν αλλά ούτε και να αποτρέψουν το παιδί τους από την συγκεκριμένη εκπαίδευση, β) επιφυλακτικότητα, αφού εξέφραζαν το άγχος και το φόβο τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αυτής και γ) αρνητική στάση, διότι όπως αναφέρθηκε από ένα συμμετέχοντα της 1^{ης} πάντα ομάδας, η οικογένεια του αμφισβητούσε την έντονη επιθυμία του για αυτονομία και τον προέτρεπε να μην εμπλακεί καθόλου σε τέτοια είδους εκπαίδευση. Μια μόνο οικογένεια ενός συμμετέχοντα της 1^{ης} ομάδας αναθεώρησε τις απόψεις της για την εκπαίδευση στην κινητικότητα αφού όμως είχε ο συγκεκριμένος ολοκληρώσει την εκπαίδευση του σε αυτόν τον τομέα και διαπιστώθηκε τελικά η θετική του εξέλιξη ως προς την αυτονομία και ανεξαρτησία.

Η 2^η ομάδα αποτελείται από πέντε άτομα που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι τρεις ήταν αμβλύωπες και οι δύο με ολική απώλεια όρασης (ο ένας εξ αυτών ήταν εκ γενετής τυφλός, ενώ ο άλλος είχε οπτικές μνήμες). Σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, οι συμμετέχοντες αυτής της ομάδας παρουσίασαν διαφορετικά βιώματα όσον αφορά στην εκπαίδευση της κινητικότητας και του προσανατολισμού. Οι οικογένειες των πρώτων δύο συμμετεχόντων είχαν θετική στάση στην εκπαίδευση αυτή, ενώ ο τρίτος συμμετέχοντας δήλωσε πως η οικογένεια του είχε μια παλίνδρομη

συμπεριφορά από ουδέτερη μέχρι υπερπροστατευτική, συνοδεύοντας παντού στις μετακινήσεις του. Ο τέταρτος συμμετέχοντας μεγάλωσε σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που επιδείκνυε αδιαφορία για ενημέρωση και αναζήτηση της συγκεκριμένης εκπαίδευσης και τέλος ο πέμπτος συμμετέχοντας αναπτύχθηκε σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον. Οι γονείς του κατέβαλλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για να τον προστατέψουν, συνοδεύοντάς τον σε κάθε μετακίνηση και ενασχόληση του με αποτέλεσμα την εξάρτηση και τον περιορισμό του.

Η 3^η ομάδα συμμετεχόντων απαρτίζεται από τέσσερα άτομα (δύο αμβλύωπες και δύο με ολική απώλεια όρασης που είχαν οπτικές μνήμες). Οι οικογένειες των συμμετεχόντων που ήταν αμβλύωπες είχαν έντονα αρνητική στάση απέναντι στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό και πίστευαν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν σχέση με την αναπηρία γενικότερα. Οι γονείς του τρίτου συμμετέχοντα κρατούσαν μια υπερπροστατευτική στάση απέναντι στο παιδί τους όπου τον συνόδευαν σε κάθε μετακίνηση του, ενώ η οικογένεια του τελευταίου συμμετέχοντα, κρατούσε μια ουδέτερη στάση απέναντι στην εκπαίδευση της κινητικότητας και του προσανατολισμού, όπου ούτε προέτρεψε ποτέ αλλά ούτε και απέτρεψε την εμπλοκή του συμμετέχοντα σε τέτοια μορφής εκπαίδευση.

5.4. Κέντρα εκπαίδευσης και ιδρύματα

Μόνο οι συμμετέχοντες της 1^{ης} ομάδας συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης κινητικότητας και προσανατολισμού τα οποία υλοποιούνταν από δύο σχετικά ιδρύματα και κέντρα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ήταν το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) με έδρα την Αθήνα και το Ίδρυμα Προστασίας Τυφλών Β. Ελλάδας «Ο Ήλιος», με έδρα τη Θεσσαλονίκη, όπου και οι δύο οργανισμοί εποπτεύονται από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Για να λάβουν όμως τη συγκεκριμένη εκπαίδευση τα άτομα της 1^{ης} ομάδας χρειάστηκε να μετακομίσουν στις παραπάνω πόλεις προκειμένου να ενταχθούν σε προγράμματα εκπαίδευσης καθώς αυτά προσφέρονταν μόνο στα συγκεκριμένα κέντρα. Όλοι οι άλλοι συμμετέχοντες των υπόλοιπων ομάδων, όπως δήλωσαν στις συνεντεύξεις, δεν επεδίωξαν να έρθουν σε επαφή με τα παραπάνω κέντρα και δεν αναζήτησαν κάποια παρόμοια εκπαίδευση σε κινητικότητα και προσανατολισμό από άλλες κρατικές υπηρεσίες, οργανισμούς ή ιδρύματα.

5.5. Σύλλογοι τυφλών

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι μέλη ενός τοπικού συλλόγου τυφλών και σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που έδωσαν εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές. Συγκεκριμένα, τα μέλη της 1^{ης} ομάδας χαρακτήρισαν ότι η ενημέρωση και επιμόρφωση που είχαν από το σύλλογο ήταν πλήρης και η πολιτική του συλλόγου για την εκπαίδευση στην κινητικότητα και προσανατολισμό ήταν ενισχυτική. Στην 2^η ομάδα παρατηρήθηκε μια ποικιλία απόψεων αναφορικά με το σύλλογο και την ενημέρωση και εκπαίδευση που είχαν για την κινητικότητα και τον προσανατολισμό. Ειδικότερα δύο από τους συμμετέχοντες της 2^{ης} ομάδας χαρακτήρισαν ως επαρκή αυτά που έμαθαν από το σύλλογο τους για το συγκεκριμένο θέμα, ο τρίτος συμμετέχοντας υποστήριξε πως είχε μέτρια ενημέρωση, ο τέταρτος τη χαρακτήρισε την όλη προσπάθεια του συλλόγου για την κινητικότητα και προσανατολισμό ως ελλιπή και τέλος ο πέμπτος συμμετέχοντας δεν μπορούσε να εκφέρει άποψη για το θέμα γιατί δεν είχε συχνή επαφή με το σύλλογο. Αξίζει να σημειωθεί πως όσο συχνότερη φαινόταν να ήταν η συμμετοχή στο σύλλογο τόσο επαρκέστερη χαρακτήριζαν οι συμμετέχοντες τη δράση και την ενημέρωση που είχαν από το σύλλογο. Απόψεις και κρίσεις ανάλογες με το βαθμό συμμετοχής στο σύλλογο παρατηρήθηκαν και από τα μέλη της 3^{ης} ομάδας. Συγκεκριμένα, τρεις συμμετέχοντες χαρακτήρισαν ως ελλιπή την ενημέρωση που είχαν από το σύλλογο για τα προαναφερθέντα θέματα είτε γιατί δεν είχαν συχνή επαφή (πρώτος συμμετέχοντας) είτε γιατί οι ίδιοι δεν ενδιαφέρονται να μάθουν (δεύτερος και τρίτος συμμετέχοντας). Τέλος, ο τέταρτος συμμετέχοντας δήλωσε πως δεν είχε καμία ενημέρωση για το συγκεκριμένο θέμα γιατί δεν ενδιαφέρθηκε ο ίδιος στην πραγματικότητα να ενημερωθεί.

Εξετάζοντας και ερμηνεύοντας τα παραπάνω παρατηρούμε πως στο πλαίσιο της οικογένειας εντοπίστηκαν βασικοί παράγοντες που μπορεί να ώθησαν ή να εμπόδισαν το μέλος τους με προβλήματα όρασης να εμπλακεί στην εκπαίδευση της κινητικότητας και του προσανατολισμού. Τα πλαίσια που αφορούσαν στο σχολείο, στα κέντρα εκπαίδευσης και στα ιδρύματα φαίνεται να μην έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των συμμετεχόντων στο να εμπλακούν σε προγράμματα εκπαίδευσης κινητικότητας και προσανατολισμού διότι δεν είχαν κάποια επιρροή πάνω στις αποφάσεις των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Εκεί που εντοπίστηκαν κάποιες σημαντικές επιρροές είναι από το πλαίσιο του τοπικού συλλόγου τυφλών όπου όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μέλη.

Παρατηρήθηκε πως όσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή και ενεργότερη η ενασχόληση των συμμετεχόντων με κοινωνικές δραστηριότητες του συλλόγου, τόσο πιο έντονο ήταν και το ενδιαφέρον τους για θέματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα.

Το πλαίσιο όμως που φάνηκε ότι είχε δυναμικό ρόλο στην επιρροή για λήψη αποφάσεων για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό ήταν το οικογενειακό. Η στήριξη άλλωστε που λαμβάνει ιδιαίτερα ένα παιδί με προβλήματα όρασης από την οικογένεια του είναι μοναδική, καθώς οι γονείς βοηθούν το παιδί τους να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον (Koenig & Holbrook, 2003).

Συγκεκριμένα οι επιλογές του ατόμου ορίζονται και στηρίζονται από την σχέση του και αλληλεπίδρασή του με την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1981) κατά την διάρκεια της πολιτισμικής του ανάπτυξης, η όποια λειτουργία του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές. Αρχικά σε κοινωνικό και στη συνέχεια σε ψυχολογικό επίπεδο. Δηλαδή αρχικά εμφανίζεται μεταξύ των ατόμων του κοινωνικού του περιβάλλοντος ως μια διαψυχική κατηγορία και στη συνέχεια μέσα στο παιδί ως μία ενδοψυχική κατηγορία. Αυτά τα βιώματα και οι αντιλήψεις που σχηματοποιούν την ταυτότητα του παιδιού μεταφέρονται και σχηματοποιούν ανάλογα και την ταυτότητά του ως ενήλικα.

Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά των οικογενειακών πλαισίων της 1^{ης} και 2^{ης} ομάδας των συμμετεχόντων, όσον αφορά την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, δεν διέφεραν σημαντικά. Οι οικογένειες στην πρώτη ομάδα τηρούσαν επιφυλακτική, ουδέτερη ακόμα και αρνητική στάση απέναντι στην εκπαίδευση στην κινητικότητα ενώ οι οικογένειες στην δεύτερη ομάδα θετική, υποστηρικτική, αδιάφορη και σε μία περίπτωση υπερπροστατευτική στάση. Γενικά η στάση των οικογενειών ήταν κατά βάση ουδέτερη με τάση αρνητισμού κυρίως για τους συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας. Εκεί που γίνεται περισσότερο αισθητή η επιρροή της οικογένειας είναι στην τρίτη ομάδα όπου η στάση των οικογενειών είναι γενικά από αρνητική ως έντονα αρνητική εμφανίζοντας υπερπροστατευτικότητα, μη αποδοχή της αναπηρίας και σε μία περίπτωση μόνο ουδέτερη στάση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως αρνητική χαρακτηρίζεται όχι μόνο η οικογένεια που ανθίσταται στην προοπτική εκπαίδευσης του μέλους της αλλά και εκείνη που είναι υπερπροστατευτική. Πολλές φορές οι γονείς, ακόμα και χωρίς να το επιδιώκουν συνειδητά, προσπαθώντας να προστατέψουν και να στηρίξουν τα παιδιά τους με αναπηρία, βρίσκονται συνεχώς δίπλα τους, στερώντας τους πρωτοβουλίες,

επαφές και δράσεις και με τον τρόπο αυτό ενισχύουν την εξάρτηση και την κοινωνική απομόνωση των παιδιών τους (Nelson, Rush & Jackson, 1992).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό θέμα είναι η μη αποδοχή της αναπηρίας, η οποία με τη σειρά της δρα καθοριστικά στις σχέσεις, στην λειτουργία και στην ψυχολογία της οικογένειας. Στην κοινωνία διαμορφώνονται αντιλήψεις για την αναπηρία και στη συνέχεια συμπεριφορές και στάσεις ρυθμίζονται σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο. Σύμφωνα με το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο οι ειδικές ανάγκες είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης παθολογίας, οπότε τα άτομα αυτά θεωρούνται εγκλωβισμένοι στα σώματά τους (Finkelstein, 1998) . Το άτομο είναι θύμα της αιτίας που προκαλεί τις ειδικές ανάγκες (Shakespeare & Watson, 1997). Το άτομο με αναπηρία θεωρείται «άτυχο», στιγματισμένο και απομονώνεται κοινωνικά. Σύμφωνα με τον Brisenden (1996) κάτω από την επίδραση αυτού του μοντέλου, το άτομο με αναπηρία γίνεται αντιληπτό ως άτομο χωρίς δυνατότητες. Επιπλέον συχνά συναντάται η άποψη πως οι οικογένειες των ατόμων αυτών είναι «οικογένειες με ειδικές ανάγκες» καθώς οι γονείς και γενικότερα όλα τα μέλη της οικογένειας δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν και να αντιμετωπίσουν τις ειδικές ανάγκες (Dale, 1996).

Αυτή η προσέγγιση της αναπηρίας επηρέαζε πολύ πιο έντονα παλιότερα αλλά έστω σε μικρότερο βαθμό εξακολουθεί ακόμη να επηρεάζει και να διαμορφώνει συμπεριφορές, αντιλήψεις, πρακτικές και δράσεις σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο. Και φυσικά επηρεάζει και κάποιους γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην περίπτωση μας κάποιους γονείς ατόμων με προβλήματα όρασης, όπως είδαμε κυρίως στις οικογένειες της 3^{ης} ομάδας. Η επίδραση γίνεται ορατή στην συμπεριφορά των γονέων αυτών που αντιστέκονται στην προοπτική της εκπαίδευσης του παιδιού τους γιατί το μπαστούνι στο χέρι του παιδιού τους θα το εντάξει για πάντα στο χώρο των αναπήρων με όλα αυτά που πιστεύουν πως σημαίνει. Επίσης η επίδραση αυτή εξηγεί ακόμα και τις περιπτώσεις οικογενειών της 3^{ης} ομάδας που δεν αποδέχονται την αναπηρία του μέλους τους.

Τα παραπάνω δείχνουν καθαρά πως όσο βαθύτερη είναι η επιρροή του ιατρικού ή ατομικού μοντέλου της αναπηρίας στις οικογένειες τόσο εντονότερη είναι η άρνηση που προβάλλουν στην εκπαίδευση στην κινητικότητα, ακόμα στην αποδοχή της ίδιας της αναπηρίας του μέλους τους. Και όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση και η απόρριψη του ατόμου με προβλήματα όρασης τόσο μικρότερη ή μηδαμινή είναι η εκπαίδευσή του στην κινητικότητα.

Παρατηρώντας συνολικά και συγκρίνοντας όλες τις ομάδες των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι εκτός των δυνάμεων επιρροής που ασκούσαν τα οικογενειακά πλαίσια και το πλαίσιο του συλλόγου, υπήρχε και μια άλλη παράμετρος που επηρέαζε και διαμόρφωνε τελικά την λήψη αποφάσεων του κάθε συμμετέχοντα, αναφορικά με τη συμμετοχή του σε προγράμματα εκπαίδευσης κινητικότητας και προσανατολισμού. Αυτή η παράμετρος ουσιαστικά αναφέρεται στη δυναμική της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, που δρα σαν ρυθμιστικός παράγοντας κι έτσι το άτομο αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στα ερεθίσματα και στις δυνάμεις επιρροής που ασκούνται από το περιβάλλον του (Webster & Roe, 1998). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω μια αρνητική στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση για ανεξάρτητη κίνηση (χρήση μπαστουνιού) επιφέρει αρνητικές επιρροές στην απόφαση του τυφλού παιδιού τους για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού (όπως διαπιστώθηκε σε συμμετέχοντες της 2^{ης} και 3^{ης} ομάδας)., Υπάρχουν όμως δύο αντιφατικά στοιχεία τα οποία αφορούν στα μέλη της 1^{ης} ομάδας και 2^{ης} ομάδας των συμμετεχόντων και αξίζει να συζητηθεί. Πρώτον, ενώ υπήρχαν αρνητικές στάσεις από πλευράς των οικογενειών των συμμετεχόντων της 1^{ης} ομάδας τελικά εκείνοι εκπαιδεύτηκαν και μάλιστα συστηματικά στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό και δεύτερον, τα μέλη της 2^{ης} ομάδας παρότι είχαν θετικές στάσεις από τις οικογένειες τους απέναντι στην εκπαίδευση αυτή, τελικά δε βελτίωσαν το επίπεδο εκπαίδευσης τους αποφασίζοντας να παραμείνουν στην ελάχιστη εκπαίδευση που είχαν λάβει. Ο παράγοντας που τελικά μπορεί και διαμορφώνει την εμπλοκή στην παραπάνω εκπαίδευση εντοπίζεται στην προσωπικότητα του ίδιου του ατόμου με προβλήματα όρασης.

5.6. Προσωπικότητα του ατόμου

Συγκεκριμένα τα άτομα της 1^{ης} ομάδας είναι όλοι χρήστες μπαστουνιού και χαρακτηρίζονται από έντονη επιθυμία αυτονόμησης, συνειδητοποίησης και αποφασιστικότητας. Τα άτομα της 2^{ης} ομάδας, τα περισσότερα από τα οποία είναι αμβλύωπες ή διαθέτουν ισχυρές οπτικές μνήμες, χαρακτηρίζονται από σχετική ικανότητα αυτόνομης μετακίνησης, χρήση συνοδού, εξάρτηση από την οικογένεια, ανασφάλεια, ελλιπή αυτοπεποίθηση, ελλιπές ενδιαφέρον για εκπαίδευση. Από την ομάδα αυτή ένα μόνο μέλος χρησιμοποιεί περιστασιακά μπαστούνι για τις πολύ οικείες διαδρομές αφού συχνά συνοδεύεται από μέλος της οικογένειας του. Τέλος στην 3^η ομάδα τα άτομα παρουσιάζουν κάποιου βαθμού ικανότητα αυτόνομης

μετακίνησης λόγω αμβλυωπίας, εξάρτηση από την οικογένεια, άρνηση στη χρήση μπαστουνιού, απογοήτευση, απραξία, ασθενή επιθυμία για αυτονομία. Μόνο ένας συμμετέχοντας της ομάδας αυτής χρησιμοποιεί για πολύ γνωστές διαδρομές μπαστούνι, καθώς έμαθε μόνος του κάνοντας χρήση της αμβλυωπίας του, αλλά ποτέ δεν αναζήτησε οργανωμένη εκπαίδευση για ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων στη χρήση του μπαστουνιού.

Η ερμηνεία για τα παραπάνω ευρήματα μπορεί να αναζητηθεί στην σύνθεση, λειτουργία και αλληλεπίδραση ενός δυναμικού συστήματος που αποτελείται από το άτομο, την οικογένειά του και την κοινωνία. Σχετικά με την προηγούμενη θέση, ο Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει πως όλη η ανάπτυξη του ατόμου εξελίσσεται με τη συνεχή αλληλεπίδραση και συμβιβασμό ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά του και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του άμεσου πλαισίου στο οποίο το άτομο ζει. Η όλη διαδικασία δέχεται επιδράσεις τόσο από τις σχέσεις ανάμεσα στα πλαίσια όσο και τα περιβάλλοντα στα οποία υπάρχουν τα πλαίσια.

Ακόμα το άτομο αλληλεπιδρά με το οικοσύστημα μέσα στο οποίο ζει και το οποίο αποτελείται από το μικροσύστημα της οικογένειας, το μεσοσύστημα της κοινότητας (τοπικός σύλλογος τυφλών), το εξωσύστημα που εμπεριέχει κάποια κοινωνικά πλαίσια που επηρεάζουν έμμεσα την οικογένεια όπως ΜΜΕ, εκπαιδευτικό σύστημα κ.α. και τέλος το μακροσύστημα που αφορά απόψεις, στάσεις, ιδεολογίες που ισχύουν στην συγκεκριμένη κοινωνία (Κουτάντος, 2004). Ανάλογες επιδράσεις δέχτηκαν και τα άτομα που μετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα.

Αυτό όμως που τελικά διαφαίνεται να διαφοροποίησε το αποτέλεσμα στην κάθε ομάδα, στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι τελικά η ίδια η προσωπικότητα του ατόμου, το πόσο έχει αποδεχτεί την αναπηρία του, η αυτοεικόνα, το αυτοσυναίσθημα, η αυτοπεποίθηση, ο βαθμός αντίστασης σε κυρίαρχες αντιλήψεις και η αντοχή του να ξεπερνά εμπόδια κατά την πορεία υλοποίησης των στόχων που έχει θέσει.

Επομένως τα άτομα που τελικά εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στην κινητικότητα (1^η ομάδα) πέρα από την ισχυρή προσωπικότητα, είχαν αποδεχτεί την αναπηρία τους σε σημαντικό βαθμό και επιπλέον έχοντας συνείδηση της διαφορετικότητας και της αξίας τους πέτυχαν να αποδεσμευτούν από στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το γεγονός της ολικής απώλειας της όρασης στους συμμετέχοντες της 1^{ης} ομάδας λειτούργησε ως κίνητρο για αυτονομία και όχι ως αντικίνητρο όπως συνέβη για τις άλλες δύο ομάδες. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες της 1^{ης} ομάδας, όπως αναφέρθηκε, γνώριζαν πως χάνοντας την όρασή τους αυτόματα η

ζωή τους θα καθορίζονταν από την καλή βούληση των άλλων. Ενδεχομένως να μην είχαν τελικά άλλη επιλογή από το να αντισταθμίσουν την εξάρτηση που θα δημιουργούσε η απώλεια όρασης με την εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό αποκτώντας με αυτόν τον τόπο δεξιότητες και τεχνικές σε γνωστικό, ψυχολογικό, κοινωνικό και κινητικό επίπεδο (βλ. σχετικά 4^ο Κεφάλαιο).

Αντίθετα τα άτομα που διέθεταν στοιχειώδη εκπαίδευση στην κινητικότητα (2^η ομάδα) ισχυρίστηκαν πως εξαιτίας της αμβλυωπίας μπορούσαν και να μην χρησιμοποιούν μαστούνι και ότι τους κάλυπτε η βοήθεια της συνοδείας που προσφέρονταν από φίλους ή μέλη της οικογένειας τους. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως οι παραπάνω λόγοι ουσιαστικά αποτελούν ένα είδους αντι-κίνητρου για την κάλυψη της αδυναμίας των συμμετεχόντων για ανεξάρτητη κίνηση. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχτεί η άποψη πως οι συμμετέχοντες της 2^{ης} ομάδας έχουν επηρεαστεί από την προσέγγιση της αναπηρίας που έχει παρουσιαστεί νωρίτερα και έχουν επηρεάσει και την εικόνα που έχουν δομήσει για τον ίδιο τον ανάπηρο. Επίσης πιθανό είναι να μην έχουν αποδεχτεί σε σημαντικό βαθμό την αναπηρία τους, διότι οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες έκαναν συχνά επίκληση της αμβλυωπίας τους ως λόγο για τη μη χρήση μαστουινιού και η προτίμηση τους για μόνιμη εξάρτηση από το οικογενειακό πλαίσιο. Η εξάρτηση και κυρίως η παρατεταμένη εξάρτηση υφίσταται όχι τόσο λόγω των περιορισμών της αναπηρίας αλλά λόγω του επιπέδου των συνθηκών και προϋποθέσεων που η ίδια η οικογένεια δημιούργησε ως ένα πλαίσιο φυσικού τρόπου ζωής για το μέλος τους. Επομένως αυτοί οι παράγοντες κάνουν τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας να περιορίζονται στην στοιχειώδη εκπαίδευση.

Τα παραπάνω γίνονται περισσότερο ευδιάκριτα στην τελευταία ομάδα (3^η ομάδα), των συμμετεχόντων που δεν έχουν εκπαιδευτεί καθόλου στην κινητικότητα. Εδώ είναι περισσότερο ορατά τα αρνητικά συναισθήματα και η αμυντική στάση των ατόμων, γίνεται χρήση της αμβλυωπίας για την μη επιλογή της εκπαίδευσης στην κινητικότητα, είναι ακόμα μεγαλύτερη η εξάρτηση από την οικογένεια, ακόμα πιο έντονη η επίδραση του ατομικού μοντέλου αναπηρίας και η μη αποδοχή της αναπηρίας αφού και οι οικογένειες αυτής της ομάδας δεν έχουν ουσιαστικά αποδεχτεί την αναπηρία του μέλους τους. Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων οδηγούν τα άτομα που δεν εκπαιδεύτηκαν να μην επιλέγουν να εκπαιδευτούν και στο μέλλον παρότι κάποια άτομα εξέφρασαν μια μικρή επιθυμία για αυτονομία και περισσότερη ανεξαρτητοποίηση.

Βλέποντας συνολικά τα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω αναδύονται κάποια σημεία και τα οποία έδρασαν καθοριστικά στην πρόσβαση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Τα σημεία αυτά αφορούν το ρόλο των εκπαιδευτικών κέντρων και των ιδρυμάτων, των συλλόγων, τη δύναμη του κοινωνικού στερεότυπου για την αναπηρία και την προσωπικότητα του ίδιου του ατόμου με προβλήματα όρασης.

Ειδικότερα σε ότι αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών κέντρων και των ιδρυμάτων παρατηρήθηκε πως η εξαιρετικά μεγάλη αναμονή των ατόμων με προβλήματα όρασης για λήψη της εκπαίδευσης στην κινητικότητα, η ύπαρξη των δομών που παρέχουν την συγκεκριμένη εκπαίδευση σε δύο μόνο πόλεις της χώρας μας καθώς και η υποχρεωτική μετακίνηση του ενδιαφερόμενου στις πόλεις αυτές, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα, απογοητεύουν και αποθαρρύνουν τα προς εκπαίδευση άτομα. Ακόμα ο πολύ περιορισμένος αριθμός κέντρων εκπαίδευσης και εξειδικευμένου προσωπικού δυσχεραίνει την ενημέρωση για θέματα κινητικότητας και δεν προβάλλει την αναγκαιότητα αυτής της εκπαίδευσης για το άτομο, διατηρώντας τελικά την άγνοια και τον μεγάλο αριθμό μη εκπαιδευμένων ατόμων.

Ερχόμενοι στο ρόλο των συλλόγων θα πρέπει να τονίσουμε πως αυτοί εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων με προβλήματα όρασης και προσφέρουν ευκαιρίες και δράσεις όπου το κάθε μέλος τους δεν καθορίζεται από το βαθμό απώλειας όρασης αλλά γίνεται αντιληπτό ως ξεχωριστή προσωπικότητα, ως άτομο με αξία και ικανότητες. Σύμφωνα με τον Vygotsky, όπως έχει ήδη ειπωθεί, κατά την διάρκεια της πολιτισμικής ανάπτυξης του ατόμου, η οποιαδήποτε λειτουργία του εμφανίζεται δύο φορές. Αρχικά σε κοινωνικό και στη συνέχεια σε ψυχολογικό επίπεδο. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως μέσω της συμμετοχής στη λειτουργία του συλλόγου τα μέλη είχαν την δυνατότητα να διαμορφώσουν στοιχεία ταυτότητας διαφορετικά από αυτά που συνήθως τους αποδίδονται. Μέσα από το σχεδιασμό, διεκδίκηση και υλοποίηση δράσεων, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν το ρόλο του ανάπηρου, ως ατόμου με αξία και ικανότητες. Κατάφεραν να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν για μια σειρά θεμάτων, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση στην κινητικότητα, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για την αυτόνομη μετακίνηση και τελικά να διεκδικήσουν την συγκεκριμένη εκπαίδευση.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η δύναμη του κοινωνικού στερεότυπου για την αναπηρία και μ' αυτό αναφερόμαστε στην επίδραση του ιατρικού ή ατομικού μοντέλου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το άτομο είναι θύμα της

αιτίας που προκαλεί τις ειδικές ανάγκες (Shakespeare & Watson, 1997) και θεωρείται «άτυχο», στιγματισμένο, χωρίς δυνατότητες και απομονώνεται κοινωνικά. Ο βαθμός επιρροής του συγκεκριμένου μοντέλου διαμόρφωσε στάσεις και αντιλήψεις σε οικογενειακό και ατομικό επίπεδο αναφορικά με την ίδια την αναπηρία και την αποδοχή της από την οικογένειά καθώς και από το ίδιο το άτομο. Όσο εντονότερη είναι η επίδραση του μοντέλου τόσο εντονότερη είναι και η μη αποδοχή της αναπηρίας και η προσπάθεια συγκάλυψής της.. Ο βαθμός επίδρασης του ατομικού μοντέλου διαμόρφωσε τα επίπεδα αρνητικής στάσης της οικογένειας καθώς και την ασθενή επιθυμία ή άρνηση κάποιων συμμετεχόντων να εκπαιδευτούν με το πρόγραμμα της αμβλυωπίας και της συνοδείας της οικογένειας.

Ο ρυθμιστικός παράγοντας που διαμόρφωσε τα επίπεδα εκπαίδευσης στην κινητικότητα τα οποία εντοπίστηκαν στην έρευνα αποδεικνύεται η προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία όλη η ανάπτυξη του ατόμου εξελίσσεται με τη συνεχή αλληλεπίδραση και συμβιβασμό ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά του και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του άμεσου πλαισίου στο οποίο ζει. Κατά την μελέτη των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως ο βαθμός ύπαρξης καλύτερα δομημένης και ενισχυμένης αυτοεικόνας και αυτοσυναισθήματος, μη εξάρτησης από την οικογένεια, συνειδητοποίησης του ρόλου και της αξίας του αναπήρου και αποδοχής της αναπηρίας, διαμόρφωσαν και το βαθμό αντίστασης του ατόμου στην τεράστια επίδραση του ατομικού μοντέλου. Η μεγαλύτερη αντίσταση στην επιρροή αυτή δημιούργησε συνθήκες που επέτρεψαν την αναζήτηση και λήψη συστηματικής εκπαίδευσης από το άτομο ενώ τα άτομα με αρνητικά συναισθήματα για την αναπηρία, απογοήτευση, εξάρτηση από την οικογένεια οδηγήθηκαν σε πιο έντονη συμμόρφωση στην παραπάνω προσέγγιση και η συμμόρφωση αυτή δόμησε στάσεις και συμπεριφορές στοιχειώδους ή παντελούς έλλειψης επιθυμίας και αναζήτησης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε ένα συνδυασμό βιβλιογραφικών και ερευνητικών δεδομένων όπου διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό για τα άτομα με προβλήματα όρασης συμβάλλοντας στην αυτονομία τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε ένα πλαίσιο αναγκαιοτήτων, που έθεσαν ουσιαστικά οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Συγκεκριμένα, εστίασαν στις ανάγκες τους για ενημέρωση, εκπαίδευση και συμμετοχή σε κάθε τι που συνιστά την καθημερινότητα της ζωής. Επίσης εξέφρασαν τις ανησυχίες τους και την απογοήτευσή τους για την αντιμετώπιση που βιώνουν από σημαντική μερίδα των βλέπόντων κατά την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επίσης δεν έκρυψαν την αγανάκτησή τους για τις σχετικές με την αναπηρία αντιλήψεις της κοινωνίας, για τα αργά βήματα προόδου και προπάντων για την χάραξη μιας πολιτικής που θα έπρεπε να απαντάει και να επιλύει όλα τα παραπάνω. Οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν στην κατάδειξη αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών αλλά διατύπωσαν και μια σειρά προτάσεων με κύριο αποδέκτη την πολιτεία και τους εκπροσώπους της.

6.2 Προτάσεις

Στα πλαίσια του παρόντος κεφαλαίου γίνεται παρουσίαση προτάσεων που διατυπώθηκαν τόσο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η πρώτη πρόταση διατυπώθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων και αφορά στην δημιουργία προσβάσιμου περιβάλλοντος για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρατήρησαν την κακή κατάσταση δρόμων, δημόσιων κτηρίων, διαβάσεων, ανοιχτών χώρων όπως πλατείες, πάρκα, μέσα μαζικής μεταφοράς, κ.α. Δήλωσαν πως είναι συνηθισμένο φαινόμενο η έλλειψη κατάλληλης σήμανσης κάποιων σημείων που μπορούν να θέσουν ακόμα και σε κίνδυνο τη σωματική τους ακεραιότητα, όπως εσοχές ή εξοχές δημόσιων κτηρίων, την απουσία ταμπέλας σε γραφή μπρέιλ δίπλα στην ταμπέλα με γραφή των βλέπόντων. Ακόμα και όταν έχει προβλεφτεί και υπάρχει σήμανση, όπως οι οδηγοί τυφλών στα πεζοδρόμια, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το άτομο που τον χρησιμοποιεί θα βρει στην πορεία του κάποιο περίπτερο, παρκαρισμένο όχημα,

λακκούβα ή γενικότερα έργα σε εξέλιξη χωρίς προηγούμενη προειδοποίηση. Αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω είναι η ανάγκη θεσμοθέτησης κανονισμών και αρχών οι οποίοι θα προβλέπουν και θα ελέγχουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προσβάσιμου φυσικού, εκπαιδευτικού και εργασιακού περιβάλλοντος. Η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα συνάδει με τα παραπάνω και προτείνει εφαρμογές που αφορούν τόσο σε εκπαιδευτικές δομές, όσο και σε επίπεδο μιας ολοκληρωμένης κοινωνικής πολιτικής (Lewis & Taylor, 1997· Tooze, 1981).

Η άλλη πρόταση που έγινε αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κινητικότητα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για το σημαντικό κενό σε ότι αφορά την ενημέρωση για την εκπαίδευση στην κινητικότητα αλλά και την ίδια την παροχή εκπαίδευσης στο επίπεδο του σχολείου. Η κατάσταση επιτείνεται καθώς τα μοναδικά συστηματικά προγράμματα εκπαίδευσης στη χώρα μας για παιδιά σχολικής ηλικίας προσφέρονται σε δύο πόλεις, στην Αθήνα από το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών και τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών και στη Θεσσαλονίκη από το ίδρυμα στήριξης τυφλών «Ηλιος». Το εκπαιδευμένο προσωπικό των κέντρων αυτών είναι ελάχιστο, ο αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης που προσφέρονται είναι πολύ μικρός και συνακόλουθα δεν μπορούν να καλυφθούν οι υπάρχουσες ανάγκες.

Αυτό λοιπόν που προτείνεται είναι η αύξηση των κέντρων εκπαίδευσης στην κινητικότητα σε περισσότερα από δύο και την επέκτάσή τους και σε πόλεις της επαρχίας. Η ύπαρξη αρκετών τέτοιων κέντρων και προγραμμάτων εκπαίδευσης σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας θα κάνει εφικτή την εκπαίδευση και σε άτομα που λόγω οικονομικών, οικογενειακών, επαγγελματικών ή άλλων λόγων δεν μπορούν να μετακινηθούν από τον τόπο κατοικίας τους. Φυσικά απαραίτητη είναι η στελέχωση των κέντρων αυτών με επαρκή αριθμό κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες των ατόμων που χρήζουν εκπαίδευσης στην κινητικότητα σε εύλογο χρονικό διάστημα. Επιπλέον τα κέντρα αυτά εκτός της εκπαίδευσης στα άτομα με προβλήματα όρασης, μπορούν να συνεισφέρουν και στην ενημέρωση του πληθυσμού σε θέματα κινητικότητας. Τα κέντρα αυτά σε συνεργασία με τους συλλόγους τυφλών μπορούν να προσφέρουν στην ενημέρωση όχι μόνο των τυφλών αλλά της ευρύτερης κοινωνίας για τα άτομα με προβλήματα όρασης, τις ανάγκες τους και τα δικαιώματά τους. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως ημερίδες, άρθρα στον τύπο, συνεντεύξεις και συμμετοχή σε εκπομπές στην τηλεόραση, ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, κ.α. Επιπλέον τα κέντρα εκπαίδευσης

και το προσωπικό τους μπορούν να συνεργάζονται και με σχολεία της ευρύτερης περιοχής τους (γενικά και ειδικά) και να σχεδιάζουν και να υλοποιούν προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης. Τέτοιες δραστηριότητες συμβάλλουν στην ενημέρωση των παιδιών, βλέπόντων και μη σε θέματα κινητικότητας, προωθούν την εικόνα του τυφλού ή αμβλύωπα ως ατόμου που μπορεί με την κατάλληλη εκπαίδευση να λειτουργήσει αυτόνομα, με δυνατότητες συμμετοχής σε εργασία και γενικότερα σε όλα τα κοινωνικά δρώμενα. Η πληροφόρηση θα συμβάλλει στην αποδοχή και ένταξη των ατόμων με προβλήματα όρασης στην κοινωνία των παιδιών και αργότερα στην κοινωνία των ενηλίκων όταν τα παιδιά αυτά μεγαλώσουν. Έτσι η μετάβαση από το σχολικό στάδιο στο εργασιακό θα είναι ευκολότερη καθώς και η μετάβαση από το στενά οικογενειακό στο ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον θα επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των παιδιών και νέων με προβλήματα όρασης (Kirkwood, 1997· Wright, 1997).

Η τελευταία πρόταση των συμμετεχόντων αφορά την εξάλειψη των στερεοτύπων και των παγιωμένων αντιλήψεων για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Όπως ήδη έχει αναφερθεί κυρίαρχο μοντέλο της αναπηρίας επηρεάζει αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές, νομοθεσίες και πολιτικές (Κουτάντος, 2005). Όταν το μοντέλο αυτό είναι το ατομικό, το οποίο αναγνωρίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ιδίου του ατόμου, τότε οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές που διαμορφώνονται είναι αρνητικές για τα άτομα αυτά και οι πολιτικοί σχεδιασμοί στις περιπτώσεις αυτές είναι ανύπαρκτοι. Γι αυτό και η ενημέρωση και η εκπαίδευση στην κινητικότητα είναι μηδαμινή ως ελάχιστη, οι υποδομές καθόλου υποστηρικτικές για τα άτομα με προβλήματα όρασης και η προοπτική για μελλοντική βελτίωση όλων των παραπάνω δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενθαρρυντική.

Επομένως είναι επείγουσα η υποχρέωση της πολιτείας μέσω των οργάνων και των εκπροσώπων της να αντιμετωπίσει τις αρνητικές επιρροές του ατομικού μοντέλου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στοχεύει στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των παγιωμένων αντιλήψεων και θα αναγνωρίζει την διαφορετικότητα και την προσωπική αξία του αναπήρου. Η εκπαίδευση πρώτα απ' όλα και πάνω απ' όλα είναι ένας μηχανισμός που διαμορφώνει συνειδήσεις, αντιλήψεις και μετέπειτα συμπεριφορές. Οπότε η πολιτεία οφείλει να διαμορφώσει ολοκληρωμένα τα αναλυτικά προγράμματα (Hussey, 1997) ώστε οι μαθητές, πέρα από τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, να αποκτήσουν ευρεία αντίληψη για την κοινωνία και τις

ομάδες ατόμων που την απαρτίζουν, την διαφορετικότητα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δομές εντός του σχολικού πλαισίου που θα κρατούν τους μαθητές με προβλήματα όρασης στο γενικό σχολείο και ταυτόχρονα θα προωθούν την αποδοχή και ομαλή ένταξή τους στην ομάδα των βλέπόντων.

Συνολικά, το μείζον θέμα είναι η ύπαρξη πολιτικής βούλησης για δημιουργία αρχών και συνθηκών ισοτιμίας και δικαιοσύνης μεταξύ των πολιτών αναπήρων και μη. Το σημαντικότερο είναι η ανάληψη ευθυνών για την πραγματοποίηση των παραπάνω, την συνεργασία και συνεχή συνομιλία και επαφή με όλους τους αρμόδιους φορείς και ομάδες, το σχεδιασμό των κατάλληλων πολιτικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και φυσικά την υλοποίησή τους. Απαιτούνται πολλά και μεγάλα βήματα ώσπου τα άτομα με αναπηρία να κατακτήσουν στην κοινωνία τη θέση που τους αξίζει και είναι σίγουρο ότι τα βήματα αυτά ανήκουν στη σφαίρα του δυνατού και κατά συνέπεια μπορούν να πραγματοποιηθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Apple, L. E. & May, M. (1970). *Distance vision and perceptual training: A concept for use in mobility training of low vision clients*. New York: American Foundation for the Blind.
- Apple, M., Apple, L. E. & Blasch, D. (1980). Low vision. Στο R. Welsh & B. Blasch (Eds.) *Foundations of orientation and mobility* (σσ. 187-223). New York: American Foundation for the Blind.
- Ault, C. (1976) The low vision person – “A marginal man”. *Bulletin of Prosthetics Research*, 88-122. Workshop on low vision mobility. Department of Medicine and Surgery. Washington, DC: Veterans Administration.
- Barraga, N. C. (1964). *Increased visual behaviour in low vision children*. New York: American Foundation for the Blind.
- Beliveau-Tobey, M. & De I' Aune, W. (1980) Research and the mobility specialist. Στο R. L. Wessh & B. B. Blasch (Eds.) *Foundations of orientation and mobility* (σσ. 653-662). New York: American Foundation for the Blind.
- Beliveau-Tobey, M. & De I' Aune, W. (1991) *Identification of roles and functions of orientation and mobility specialists*. Jackson, MS: Mississippi State Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision.
- Beliveau-Tobey, M. & Smith, A. (1980) *The interdisciplinary approach to low vision rehabilitation*. Stillwater: Oklahoma State University. National Clearinghouse on Rehabilitation Information.
- Bentzen, B. L. (1991). Spatial updating in the blind: Effects of training with air sonar versus sounding objects. (Doctoral dissertation, Boston College, 1991). *Dissertation Abstracts International* – B. 52/11, p.611.
- Best, A. B. (1992) *Teaching children with Visual Impairments*. Milton Keynes: Open University Press.
- Blasch, D. & Apple, L. (1976) Severe visual impairments: Part 1. Στο K. Wardell (Ed.) *Selected articles from long cane news* (σσ. 26-28). Los Angeles: California State University at Los Angeles, Department of Special Education.
- Blasch, B. B., Welsh, L. R. & Wiener, R. W. (1997). *Foundations of orientation and mobility second edition*. (Eds.) New York: AFB Press.
- Brabyn, J. & Brown, B. (1990, March). Low vision mobility: Problem analysis using photographic methods. *Paper presented at the meeting of the International Conference Low Vision*, Melbourne, Australia.

- Brisenden, S. (1986) Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap and Society*, 1, 173-178.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byrne R. W, & Slater, E. (1983). Distances and directions in-the cognitive maps of the blind. *Canadian Journal of Psychology*, 37,293-299.
- California State University History. Orientation and Mobility (2008). *Specialist Training Program Visual Impairments and Blindness*. Los Angeles, http://www.calstatela.edu/academic/spec_ed/o_mobil/history.html
- Corn, A.L., DePriest, L.B. & Erin, J.N. (2000). Visual Efficiency. Στο: Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (Ed). *Foundations of Education. Vol. II. Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, (σσ. 464-491). AFB Press.
- Cutter, J. (2007). *Independ Movement and Travel in Blind Children. A Promotion Model*. Internation Age Publishing, Charlotte, North Carolina.
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. London: Rortledge.
- Davidson, T. (1973) A survey of developments in a new field. *Orientation and mobility for the low vision person*, part 3. *Low Vision Abstracts*, 1(5), 1-7.
- Dey I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge,.
- Dodds, A. (1988). *Mobility Training for Visually Handicapped People*. London: Groom Helm Ltd.
- Dyer, D. & Smith, A. (1972, Fall) The effects of vision utilization on distance vision efficiency. *Low Vision Abstracts*, 2(3),13.
- Faye, E. E. (Ed.) (1984). *Clinical low vision*. Boston: Little Brown.
- Fazzi, D. (2005) Κινητικότητα και προσανατολισμός: ένα βασικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους τυφλούς μαθητές. Στο: *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* .σσ257-273. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Federal Register (2000) *Orientation and Mobility Services*, 65(111). Part IV Department of Education
<http://amesvi.org/db4/00349/amesvi.org/download/AMESVIOMFederalRegister.doc>
- Finkelstein, V. (1998) Emancipating disability studies. Στο: Shakespeare (Ed.). *The Disability Reader: Social Sciences Perspective* pp. 28-52. London: CASSELL.

Golledge, R. G. (1991). Tactual strip maps as navigational aids, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 296-301.

Herman I., Herman T. G. & Chatman S. P. (1983). Constructing cognitive maps from partial information: A demonstration study congenitally blind subjects. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77, 195-198.

Hill, E. W. (1986) Orientation and Mobility. Στο G. T. Scholl, (Ed.) *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth*, (σ.σ. 315-340). Theory and Practice, New York: American Foundation for Blind.

Hill, E. W. & Ponder, P. (1976). *Orientation and Mobility Techniques: A Guide for the Practitioner*, New York: American Foundation for the Blind.

Hill, E.W. (1971) *Hill Performance Test on Selected Positional Concepts*. Chicago: Stoelting.

Hussey, D. (1997). Curriculum Issues. Στο H. Mason & S. McCall, (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people*, (σσ.366-376). London: Fulton Publishers.

Jacobson, H. W. (Ed.) D (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. AFB Press

Kay, A. F. . *Promises To Keep: Early Education in the United State University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, USA*
http://www.icevi.org/publications/educator/December_02/educator-july-december_2002p13.htm

Kirkwood, R. (1997). The Adolescent. Στο H. Mason & S. McCall (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people*, (σσ.110-115). London: Fulton Publishers.

Koestler, K. (1976). *The Unseen Minority: A social History of Blindness in the United States*. New York: David McKay.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lewis, C. & Taylor, H. (1997). The Learning Environment. Στο: H. Mason & S. McCall (Eds.) *Visual impairment: access to education for children and young people*, (σσ.196-204). London: Fulton Publishers.

Lockett, S. (1997) Mobility in mainstream education, *Visability*, 20, 9-10.

Long, R. G. (1985) The relation of visual behaviour to mobility performance and beliefs in persons with low vision. *Dissertation Abstracts International*, 47, 50 IA.

- Long, R. G. & Hill, E. W. (1997). Establishing and Maintaining Orientation for Mobility. Στο B. B. Blasch, W. R. Wiener & R. L. Welsh (Eds.), *Foundation of Orientation and Mobility (2nd edition)*. (σσ. 39-59). New York: AFB Press.
- Long, R. G., Reiser, J. J. & Hill, E. W. (1990) Mobility in individuals with moderate visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(3),111-118.
- Lowenfeld, B. (1975). *The changing status of the blind*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Mason, H. (1996). *Introduction to Visual Impairment. Unit 2: The Implications of Visual Impairment*. The University of Birmingham.
- Mason, H. & McCall, S. (ed.) (1997) *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*. London: David Fulton Publishers.
- Mason, H. L. (1995). *Spotlight on SEN: Visual Impairment*. Tamworth: NASEN .
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφ. Ε. Δημητριάδου. Επιμ. Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates, *The Journal of Social Psychology*, 138, 13-25.
- Nelson, M., Rush, S. & Jackson, Z. (1992). Towards an understanding of families with physical disabled adolescents, *Social Work and Health Care*, 17, 1-25.
- Pat, K. (1999). Development of Orientation and Mobility as a Profession: an Overview of the development of education, special education and the education of individuals with visual impairments. *History of O&M*, Texas: Tech University <http://www.medicarenow.org/aboutus.htm>
- Roberts, F. (1986). Education for the visually handicapped: A social and educational history. Στο G. Scholl (Ed.). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth*. pp 216-279. New York: American Foundation for the Blind.
- Scott, R. A. (1976). *The making of blind men*. New York: Russel Sage Foundation
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1997). Defending the social model, *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Stone, J. (1995). *Mobility for Special Needs*. London: Cassell.
- Tooze, D. (1981). *Independence Training for Children and Young People*. London: Croom Helm.
- Ungar S., Blades M., Spencer C., & Morsley K. (1994). Can visually impaired children use tactile maps to estimate directions? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 221-233.

Vygotsky, L.S. (1988) The Genesis of Higher Mental Functions. Στο *Cognitive Development to Adolescence*. (Ed.) K. Richardson & S. Seldon pp. 61-82. Open University, Psychology Press Publishers, East Sussex UK.

Warren D. (1994) *Τύφλωση και Παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Wright, S. (1997). Transition to Adulthood. Στο H. Mason & S. McCall *Visual impairment: access to education for children and young people*, (σσ.116-123). London: Fulton Publishers.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αργυρόπουλος, Β. (2007). Μαθησιακό Περιβάλλον και Στρατηγικές Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Τυφλών Παιδιών. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος: «Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης»* (σσ265-277). Αθήνα

Βλάχου, Α. & Μακρίδου, Α. (2002) Οι αντιλήψεις των ατόμων με κινητικές δυσκολίες για τις σχέσεις με τους γονείς τους και τη γονική στήριξη που δέχτηκαν στην εφηβεία. *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. Εκδόσεις Ατραπός.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ»

Κουτάντος, Δ. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε. (2007). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Η Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://epapanis.blogspot.com/2007/09/h.html>

Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.

Ιστότοποι

<http://www.faculty.sfasu.edu/staffordbarry/rhb445/module1.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ΑΤΟΜΟ)

1. Έχεις κάνει μαθήματα στην Κ/Π;
2. Πότε έγιναν;
3. Πού έγιναν;
4. Τα μαθήματα αυτά έγιναν από ειδικό εκπαιδευτή;
5. Τα μαθήματα που έκανες στην Κ/Π σε βοήθησαν στις μετακινήσεις που πρέπει να κάνεις κάθε μέρα;
6. Πως αισθάνεσαι όταν μετακινείσαι τώρα που τέλειωσες τα μαθήματα στην Κ/Π;
7. Αν δεν έκανες μαθήματα στην Κ/Π, νομίζεις πως αυτό θα επηρέαζε τις σχέσεις σου με τους άλλους ανθρώπους; για παράδειγμα να κάνεις πιο εύκολα φίλους, να τους συναντάς πιο συχνά;
8. Τώρα αισθάνεσαι μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να ζητάς από τους φίλους σου να βγαίνετε σε διάφορα μέρη;
9. Χρησιμοποιείς κάποιο βοήθημα στις μετακινήσεις σου, όπως συνοδό, σκύλο, μπαστούνι, ή κάτι άλλο;
10. Θεωρείς πως η εκπαίδευση που έλαβες στην Κ/Π είναι αρκετή ώστε να καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες σου ή ότι χρειάζεσαι περισσότερη εκπαίδευση;
11. Στις μέρες μας κατακλυζόμαστε από πληθώρα πληροφοριών που παρέχονται από διάφορες πηγές, όπως ΜΜΕ, internet, εφημερίδες, κ.α. Έχουν πέσει στην αντίληψή σου πληροφορίες για την εκπαίδευση στην Κ/Π από τα παραπάνω μέσα;
12. Με την συνεχή πρόοδο της τεχνολογίας σημειώνεται εξέλιξη και στον τομέα των βοηθημάτων που τα άτομα με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούν κατά τις μετακινήσεις τους. Έχουμε για παράδειγμα το μπαστούνι με λείζερ, το smart eye κ.α. Θα ήθελες να ενημερώνεσαι και να εκπαιδεύεσαι για τη χρήση των βοηθημάτων αυτών σε διάφορα στάδια της ζωής σου;

(ΣΧΟΛΕΙΟ)

13. Όσο βρισκόσουν στο σχολείο είχες ενημέρωση από το σχολείο για την ύπαρξη και τη χρησιμότητα προγραμμάτων Κ/Π;
14. Το σχολείο σου παρείχε βοήθεια ώστε να μάθεις σε ποιες περιοχές προσφέρονται τέτοια προγράμματα και τι πρέπει να κάνεις για να πάρεις μέρος σ' αυτά;
15. Στο σχολείο εκτός από σένα, υπήρχαν άλλοι μαθητές με προβλήματα όρασης;
16. Ξέρεις αν οι μαθητές αυτοί λάμβαναν εκπαίδευση στην Κ/Π;

(ΣΥΛΛΟΓΟΙ-ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ)

17. Έχεις έρθει σε επαφή με κάποιο σύλλογο που ασχολείται με θέματα τύφλωσης, όπως ο Φάρος, ο Ήλιος, κ.α.;
18. Στις συναντήσεις σου με τα άλλα μέλη του συλλόγου έγινε κάποια νύξη για θέματα εκπαίδευσης στην Κ/Π;
19. Ποια είναι η άποψη των άλλων μελών του συλλόγου για την εκπαίδευση στην Κ/Π και την χρησιμότητα των προγραμμάτων αυτών;
20. Ξέρεις αν κάποια μέλη του συλλόγου έχουν κάνει μαθήματα στην Κ/Π;

21. Αυτά που άκουσες ή έμαθες στο σύλλογο για την Κ/Π σε βοήθησαν στην ενημέρωσή σου στο συγκεκριμένο θέμα;
22. Στις συναντήσεις σου με τα άλλα μέλη του συλλόγου μήπως έχεις ακούσει να γίνεται λόγος για οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε θέματα ατόμων με τύφλωση;

(ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ)

23. Ποια είναι η άποψη της οικογένειάς σου για την εκπαίδευση στην Κ/Π;
24. Ποια είναι η άποψη των άλλων συγγενών και φίλων του περιβάλλοντός σου για την εκπαίδευση στην Κ/Π;
25. Η οικογένειά σου έχει συμμετάσχει στην εκπαίδευσή σου στην Κ/Π;
26. Με ποιον τρόπο;
27. Η οικογένειά σου έχει ζητήσει από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες εκπαίδευση στην Κ/Π για σένα;

(ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ)

28. Όταν χρειάστηκε να ρωτήσεις περισσότερα για την εκπαίδευση στην Κ/Π που απευθύνθηκες;
29. Ήρθες σε επαφή με κάποιον φορέα, υπουργείο;
30. Πόσο η ανταπόκριση των υπηρεσιών αυτών και οι πληροφορίες που σου παρείχαν σε βοήθησαν να ενημερωθείς και σε ενθάρρυναν να συνεχίσεις την αναζήτηση πληροφοριών για την εκπαίδευση στην Κ/Π;
31. Η εκπαίδευσή σου στην Κ/Π καθώς και ο ειδικός εκπαιδευτής πληρώνονταν από εσένα ή από το κράτος;
32. Ποιος θεωρείς ότι πρέπει να είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση στην Κ/Π, το ίδιο το άτομο, σύλλογοι τυφλών, κρατικές υπηρεσίες;
33. Γιατί;

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΧΩΡΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

(ΑΤΟΜΟ)

1. Έχεις κάνει μαθήματα στην Κ/Π;
2. Ποιοι νομίζεις πως ήταν οι λόγοι που δεν επέτρεψαν την εκπαίδευση αυτή;
3. Τι χρησιμοποιείς για να σε βοηθάει στις μετακινήσεις σου;
4. Αυτό που χρησιμοποιείς, σου επιτρέπει να κινείσαι στους διάφορους χώρους τόσο αποτελεσματικά όσο θα ήθελες;
5. Έχεις ακούσει για βοηθήματα στην κίνηση του ατόμου με τύφλωση, όπως για παράδειγμα το μπαστούνι;
6. Ποια είναι η άποψή σου για τη χρήση μπαστουνιού;
7. Θέλησες ποτέ να μάθεις τρόπους που θα σου επιτρέψουν να κινείσαι μόνος χωρίς τη βοήθεια άλλου ατόμου;
8. Νομίζεις πως αν είχες κάνει μαθήματα στην Κ/Π θα σε διευκόλυνε να γνωρίζεις περισσότερους ανθρώπους και να διευρύνεις τις παρέες και τις επαφές σου;
9. Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος στη χώρα μας για την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα όρασης στην Κ/Π. Έχεις ακούσει κάτι για το θέμα αυτό;

(ΣΧΟΛΕΙΟ)

10. Όσο βρισκόσουν στο σχολείο είχες ενημέρωση από το σχολείο για τη χρησιμότητα προγραμμάτων Κ/Π;
11. Το σχολείο σου παρείχε βοήθεια ώστε να μάθεις σε ποιες περιοχές προσφέρονται τέτοια προγράμματα και τι πρέπει να κάνεις για να πάρεις μέρος σ' αυτά;
12. Στο σχολείο εκτός από σένα, υπήρχαν άλλοι μαθητές με προβλήματα όρασης;
13. Ξέρεις αν οι μαθητές αυτοί λάμβαναν εκπαίδευση στην Κ/Π;

(ΣΥΛΛΟΓΟΙ-ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ)

14. Έχεις έρθει σε επαφή με κάποιο σύλλογο που ασχολείται με θέματα τύφλωσης, όπως ο Φάρος, ο Ήλιος, κ.α.;
15. Στις συναντήσεις σου με τα άλλα μέλη του συλλόγου έγινε κάποια νύξη για θέματα εκπαίδευσης στην Κ/Π;
16. Ποια είναι η άποψη των άλλων μελών του συλλόγου για την εκπαίδευση στην Κ/Π και την χρησιμότητα των προγραμμάτων αυτών;
17. Ξέρεις αν κάποια μέλη του συλλόγου έχουν εκπαιδευτεί στην Κ/Π;
18. Αυτά που άκουσες ή έμαθες στο σύλλογο για την Κ/Π σε βοήθησαν στην ενημέρωσή σου στο συγκεκριμένο θέμα;
19. Στις συναντήσεις σου με τα άλλα μέλη του συλλόγου μήπως έχεις ακούσει να γίνεται λόγος για οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε θέματα ατόμων με τύφλωση;

(ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ)

20. Ποια είναι η άποψη της οικογένειάς σου για την εκπαίδευση στην Κ/Π;
21. Ποια είναι η άποψη των άλλων σημαντικών ανθρώπων του περιβάλλοντός σου για την εκπαίδευση στην Κ/Π;
22. Η οικογένειά σου έχει ζητήσει από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες εκπαίδευση στην Κ/Π για σένα;

23. Η οικογένειά σου σε βοηθάει στις μετακινήσεις σου;

24. Με ποιον τρόπο;

(ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ)

25. Υπήρξαν κρατικές υπηρεσίες, όπως φορείς, υπουργεία, που μέσω του σχολείου παρείχαν σε σένα ή στην οικογένειά σου πληροφορίες για εκπαίδευση στην Κ/Π και

26. Υπήρξαν κρατικές υπηρεσίες, όπως φορείς, υπουργεία, που μέσω του σχολείου παρείχαν σε σένα ή στην οικογένειά σου πληροφορίες για την χρησιμότητα αυτής της εκπαίδευσης;

27. Εσύ απευθύνθηκες κάποτε σε αρμόδιους φορείς ζητώντας ενημέρωση ή εκπαίδευση;

28. Θεωρείς ότι η πολιτεία ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των ατόμων με τύφλωση στην εκπαίδευση στην Κ/Π;

29. Ποιος θεωρείς ότι πρέπει να είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση στην Κ/Π, το ίδιο το άτομο, σύλλογοι τυφλών, κρατικές υπηρεσίες;

30. Γιατί;